



Construção de conhecimentos em situações de exclusão social e questões de gênero

Valdir Pretto

► To cite this version:

Valdir Pretto. Construção de conhecimentos em situações de exclusão social e questões de gênero. Education. Université Lumière - Lyon II, 2009. Portuguese. NNT : . tel-00438866

HAL Id: tel-00438866

<https://theses.hal.science/tel-00438866>

Submitted on 5 Dec 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valdir Pretto

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM SITUAÇÕES
DE EXCLUSÃO SOCIAL E QUESTÕES DE GÊNERO**

São Leopoldo

2009

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valdir Pretto

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM SITUAÇÕES
DE EXCLUSÃO SOCIAL E QUESTÕES DE GÊNERO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadores: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Prof. Dr. Jean-Claude Régnier

São Leopoldo

2009

Ficha catalográfica

P942c Pretto, Valdir
Construção de conhecimentos em situações de exclusão social
e questões de gênero / por Valdir Pretto. – 2009.
291 f. : il. ; 30cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
“Orientação: Prof. Dr. Jean-Claude Régnier, Université de
Lyon; Danilo Romeu Streck, Universidade do Vale do Rio dos
Sinos”.

1.Exclusão social. 2. Inclusão social. 3. Conhecimento
alternativo. 4. Matemática. 5. Gênero. I. Título.

CDU 316.44

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Brasil

Prof. Dr. Jean-Claude Régnier
Université Lyon 2
França

Profa. Dra. Edla Eggert
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Brasil

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Brasil

Profa. Dra. Nadja Acioly-Régnier
Université Lyon 1
França

PARECERISTA - Prof. Dr. Jacques Pain
Universidade de Paris X Nanterre
França

PARECERISTA - Prof. Dr. Lúcio Kreutz
Universidade de Caxias do Sul
Brasil

São Leopoldo, agosto de 2009.

Agradecimentos

Nosso primeiro agradecimento se volta a Jean-Claude Régnier, que aceitou, em 1999, orientar nosso *mémoire de maîtrise*, e que veio a ser nosso orientador de tese anos mais tarde. Trabalhar com especialista em estatística constitui-se numa ajuda muito preciosa, e também pertencer a seu grupo de doutorandos, no qual muitos valores humanos foram partilhados. Obrigado por ter aceitado a orientação dessa tese. Que ele encontre nessas palavras a expressão de nossa profunda gratidão.

Nossos agradecimentos vão igualmente à Nadja Maria Acioly-Régnier, por ter partilhado as múltiplas e sábias palavras que nos ajudaram a seguir nessa tese. Pelo seu conhecimento científico e humano, que ela sinta nossa estima e gratidão.

A Danilo Romeu Streck, por ter aceitado a orientação dessa tese, respondendo pela Unisinos, partilhando ideias e nos apoiando. Nossa estima se volta a Attico Chassot e Gelsa Knijnik os quais nos ajudaram nessa caminhada. Aos professores doutores que constituíram a banca examinadora.

A todos os membros do grupo ADATIC, em particular a Luciana e a Núbia, juntamente a todos nossos colegas da UNISINOS.

A Ivonir Coimbra, pela atenção e ajuda profissional linguística.

À comunidade da Vila do Belo Horizonte, representada pelos sujeitos de nossa pesquisa, que muito nos ensinaram na simplicidade de suas vidas.

Na pessoa de Geneviève Perrier, a Divisão de Relação Internacional/Região Rhône-Alpes, na atribuição da bolsa MIRA, no quadro de Co-tutela, pela ajuda financeira durante 3 semestres, tempo de nossa estada em Lyon, permitindo a realização de estudos voltados para a nossa pesquisa. A Marie-Danielle Ray, e a todas as pessoas engajadas no quadro de pesquisas científicas da Universidade Lyon 2 e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aos meus amigos franceses, em particular a família Lepercq, e minhas amigas e meus amigos do Brasil.

À Província dos Frades Capuchinhos Franceses, a comunidade de Bron/Lyon, que desde 1998 mantemos nossos laços fraternos e amigos.

À comunidade Santa Fé de Caxias do Sul e a Província Capuchinha do RS, e aos postulantes que conosco estiveram durante esse período doutoral.

A nossa família que sempre esteve ao nosso lado, pelo apoio e encorajamento.

Merci! Obrigado!

RESUMO

Esta tese pretende investigar como homens e mulheres constroem conhecimentos alternativos quando submetidos a situações de exclusão social, em uma comunidade periférica do Sul do Brasil. Através de um questionário aplicado a 103 sujeitos, foram identificados 14 principais problemas na comunidade e cuja resolução implica a construção de conhecimentos alternativos. Analisaram-se três atividades de trabalho desenvolvidas nesse contexto (tornearia mecânica, costura e reciclagem de lixo) e o papel e a função da variável gênero no exercício dessas atividades consideradas respectivamente na comunidade como masculinas, femininas ou neutras, do ponto de vista do gênero. Foram analisados ainda os conhecimentos matemáticos implícitos desenvolvidos pelos sujeitos nessas práticas de trabalho, sendo o conceito de medida o seu elemento comum. O quadro teórico utilizado faz apelo à sociologia de Castel e Paugam, a filosofia da educação de Freire, a filosofia de Foucault e a psicologia do desenvolvimento de Vergnaud. Utilizou-se um cruzamento de métodos quantitativos e qualitativos para a construção dos dados, quais sejam, o questionário, entrevistas videografadas individuais e coletivas. Os resultados mostram que face aos 14 problemas evocados na comunidade (saúde, alimentação, economia familiar, situação familiar, trabalho, educação, segurança, lazer, religiosidade, transporte, reciclagem, habitação, saneamento e relacionamento com os vizinhos), os sujeitos desenvolvem conhecimentos que parecem ser mantidos em função de variáveis contextuais. Observaram-se conhecimentos diferenciados e denominados como conceitos em ação na teoria dos campos conceituais de Vergnaud.

Palavras-chave: Conhecimento alternativo. Exclusão social. Gênero. Inclusão social. Matemática.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but de rechercher comment des hommes et des femmes construisent des connaissances alternatives, quand ils sont soumis à des situations d'exclusion sociale, dans une communauté périphérique du Sud du Brésil. A travers un questionnaire appliqué à 103 sujets, furent identifiés 14 problèmes principaux dont la solution suppose la construction de connaissances alternatives. Nous avons analysé trois activités de travail développées dans le contexte (tournerie mécanique, couture et recyclage de déchets) rôle et fonction du variable genre dans l'exercice de ces activités considérées dans la communauté comme masculin, féminin ou neutre du point de vue du genre. Nous avons encore analysé les connaissances mathématiques implicites développées par ces sujets dans la pratique du travail, et les concepts de mesure communs entre eux. Le cadre théorique fait appel à la sociologie de Castel et de Paugam, à la philosophie de l'éducation de Freire, à celle de Foucault, à la psychologie du développement de Vergnaud, les principaux auteurs. Nous avons fait appel à des méthodes qualitatives et quantitatives pour la construction des données avec le questionnaire, l'entrevue audio-video enregistrée, individuelle et collective. Les résultats montrent que face aux 14 problèmes, évoqués (santé, alimentation, économie familiale, situation familiale, travail, éducation, assurance, loisir, religion, transport, tri, habitation, assainissement, rapports de voisinage), les sujets développent des connaissances maintenues en fonction des variables contextuels. On a observé différentes connaissances vues comme des concepts en action selon la théorie des champs conceptuels de Vergnaud.

Mots clés: Connaissance alternative. Exclusion sociale. Genre. Inclusion sociale. Mathématique.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to seek how men and women build alternative knowledge, when they are subjected to situations of social exclusion, in a peripheral community of the south of Brazil. Through a questionnaire applied on 103 subjects, 14 principal problems were identified whose solution supposes the construction of alternative knowledge. We analyzed three activities of work, developed in this context (mechanical turnery, seam and recycling of waste), and the role and function of the variable gender in the exercise of these activities considered in the community as masculine, female or neutral from the point of view of the gender. We still analyzed the implicit mathematical knowledge developed by these subjects in their work practices, and the common concepts of measurement between them. The theoretical framework calls upon the sociology of Castel and Paugam, the philosophy of the education of Freire, the philosophy of Foucault, and the psychology of development of Vergnaud. We called upon qualitative and quantitative methods for construction of the data with the questionnaire, the audio-visual recorded interviews both individual and collective. The results show that regarding the 14 studied problems (health, food, family, economy, marital status, work, education, insurance, leisure, religion, transport, sorting, dwelling, cleansing, relationship with vicinity) the subjects develop knowledge that seem to be maintained according to the contextual variables. One has observed different knowledge identified as concepts in action according to the theory of the conceptual fields of Vergnaud.

Key words: Alternative knowledge. Social exclusion. Gender. Social inclusion. Mathematics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: O grande Santa Fé, no alto, a Vila do Belo Horizonte.....	112
FIGURA 2: Distribuição das frequências da variável: número de problemas citados entre os 14.....	120
FIGURA 3: Distribuição das frequências da variável: número de problemas entre os homens.....	121
FIGURA 4: Distribuição das frequências da variável: número de problemas entre as mulheres.....	121
FIGURA 5: Distribuição das porcentagens da variável: número de problemas citados entre os 14 ..	121
FIGURA 6: As ruas na Vila do Belo Horizonte	124
FIGURA 7: As casas na Vila do Belo Horizonte	126
FIGURA 8: Distribuição das frequências de evocação dos problemas.....	134
FIGURA 9: Distribuição das porcentagens de evocação dos problemas	135
FIGURA 10: Distribuição das porcentagens de evocação dos problemas entre as mulheres e homens	135
FIGURA 11: Árvore de similaridade.....	143
FIGURA 12: Grafo implicativo 1	144
FIGURA 13: Grafo implicativo 2.....	144
FIGURA 14: A organização da coleta	171
FIGURA 15: Conservação e proteção do material	172
FIGURA 16: Ela co-ajudante dele.....	174
FIGURA 17: Controle da contabilidade mensal.....	176
FIGURA 18: Os cálculos	176
FIGURA 19: A tornearia.....	179
FIGURA 20: Máquina de rebarbeação	179
FIGURA 21: Cubo de roda	182
FIGURA 22: O desenho para a furagem do cubo de roda	183
FIGURA 23: As diferentes máquinas da tornearia	184
FIGURA 24: Máquinas de costura	188
FIGURA 25: As medidas com fita métrica	191
FIGURA 26: Olhando as entrevistas individuais realizadas em seus ateliers	194
FIGURA 27: Integração e conhecimento.....	194
FIGURA 28: Os sujeitos prototípicos da pesquisa	194
FIGURA 29: Isolamento, postura e posições físicas	205

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Os sujeitos entrevistados	15
TABELA 2: Composição da banca de qualificação no dia 12/11/2007	16
TABELA 3: Sujeitos entrevistados na pesquisa	103
TABELA 4: Os primeiros sujeitos selecionados da pesquisa	103
TABELA 5: Os sujeitos prototípicos da pesquisa.....	106
TABELA 6: Procedimento da amostragem dos sujeitos da pesquisa	107
TABELA 7: Problemas isolados para o estudo de campo.....	107
TABELA 8: Áreas da zona norte.....	111
TABELA 9: Relação de loteamentos aprovados (atualização janeiro 2009 Prefeitura Municipal)	112
TABELA 10: Divisão da população do RS (2006).....	115
TABELA 11: Divisão da população de Caxias do Sul (2006)	116
TABELA 12: Características socioeconômicas - Fonte: Prefeitura Municipal (2004/2006)	116
TABELA 13: Distribuição das frequências da variável: tempo de residência em Caxias do Sul (RS).....	117
TABELA 14: Distribuição das frequências da variável: tempo de residência no local Vila Belo Horizonte.....	118
TABELA 15: Características da variável: tempo de residência.....	118
TABELA 16: Estado civil dos sujeitos entrevistados	119
TABELA 17: Cruzamento das variáveis: estado civil e sexo.....	119
TABELA 18: Categorias de problemas possíveis enfrentados na comunidade.....	120
TABELA 19: Características da variável: número de problemas citados entre os 14.....	121
TABELA 20: Lista das ruas da Vila do Belo Horizonte	123
TABELA 21: Cruzamento das variáveis “importância dos problemas saneamento básico” e “sexo”	124
TABELA 22: Tipo de moradias	127
TABELA 23: Forma de aquisição da casa própria	127
TABELA 24: Os problemas que estão entre os Rang 1, 2, 3.....	136
TABELA 25: Os problemas que estão entre os Rang 1, 2, 3.....	136
TABELA 26: Os problemas que estão entre os Rang 1, 2, 3.....	136
TABELA 27: Analfabetismo da população do RS	137
TABELA 28: Analfabetismo da população do RS	137
TABELA 29: Analfabetismo da população do RS	137
TABELA 30: Taxa de escolarização RS	138
TABELA 31: Taxa de escolarização RS	138
TABELA 32: Taxa de escolarização RS	138
TABELA 33: Alfabetização da população de Caxias do Sul (2000)	138

TABELA 34: Quadro escolar da zona norte da cidade de Caxias do Sul.....	141
TABELA 35: Sabem ler e escrever.....	141
TABELA 36: Grau de escolaridade dos cento e três (103) sujeitos.....	141
TABELA 37: Homens e mulheres que sabem ler e escrever.....	142
TABELA 38: A educação entre os três (3) primeiros lugares	145
TABELA 39: Pb01 – Saúde.....	149
TABELA 40: Pb02 – Alimentação.....	149
TABELA 41: Pb03 – Economia Familiar	149
TABELA 42: Pb04 – Situação Familiar	149
TABELA 43: Pb05 – Trabalho	149
TABELA 44: Pb06 – Educação	149
TABELA 45: Pb07 – Segurança	149
TABELA 46: Pb08 – Lazer	149
TABELA 47: Pb09 – Religiosidade.....	150
TABELA 48: Pb10 – Transporte	150
TABELA 49: Pb11 – Reciclagem.....	150
TABELA 50: Pb12 – Habitação	150
TABELA 51: Pb13 – Saneamento	150
TABELA 52: Pb14 – Relacionamento com vizinhos.....	150
TABELA 53: Comparação das mulheres e dos homens nas citações de cada problema	151
TABELA 54: Características dos primeiros sujeitos selecionados	152
TABELA 55: A massagista	153
TABELA 56: O torneiro mecânico e o filho	153
TABELA 57: A estudante	153
TABELA 58: A benzedeira e o agricultor.....	154
TABELA 59: A costureira e o fotógrafo.....	154
TABELA 60: A ordem dos problemas citados pelos 8 sujeitos entrevistados	154
TABELA 61: Características dos sujeitos prototípicos registradas em vídeo	168
TABELA 62: Nível de instrução dos sujeitos prototípicos	169
TABELA 63: Conhecimentos identificados	192
TABELA 64: Frequência de intervenção dos sujeitos	205
TABELA 65: Características sociais dos sujeitos.....	206

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
PRIMEIRA PARTE - A METAMORFOSE DO CONHECIMENTO.....	23
CAPÍTULO 1 - ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO.....	23
1.1 CAMINHOS DA PESQUISA	23
1.1.1 Estudos filosóficos: primeiro contato acadêmico	24
1.1.2 Estudos teológicos: caminho de inserção pastoral	25
1.1.3 Ciências da educação: outro horizonte do conhecimento	27
1.2 COOPERAÇÃO EM VISTA DE NOVOS CONHECIMENTOS: CO-TUTELA.....	30
CAPÍTULO 2 - NATUREZA DO CONHECIMENTO.....	35
2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	35
2.2 CONHECIMENTOS ESCOLARES: SISTEMA DE EDUCAÇÃO FORMAL.....	38
2.3 CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS: APROXIMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA COM OS DIFERENTES SISTEMAS DE EDUCAÇÃO.....	44
2.4 CONHECIMENTOS DE NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS REPRESENTAÇÕES	49
2.5 CONHECIMENTO E PODER NAS RELAÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS	52
2.6 INFLUÊNCIA CULTURAL NO PROCESSO SOCIOEDUCACIONAL.....	56
CAPÍTULO 3 - EXCLUSÃO SOCIAL.....	60
3.1 PROCESSO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO PELA INCLUSÃO SOCIAL: LES EXCLUS	60
3.2 OS DESCONHECIDOS DO PROCESSO SOCIAL: AS MARCAS DA GLOBALIZAÇÃO	67
3.3 O RISCO COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	74
3.4 O CONHECIMENTO NAS DIFERENTES SITUAÇÕES SOCIAIS	77
CAPÍTULO 4 - QUESTÕES DE GÊNERO.....	79
4.1 A FAMÍLIA, A ESCOLA E A SOCIEDADE: INFLUÊNCIA E CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL E NA BUSCA DO CONHECIMENTO	81
4.2 A QUESTÃO DE GÊNERO NO QUADRO ESCOLAR E A MATEMÁTICA COMO DISCIPLINA MARCADA SOCIALMENTE COMO MASCULINA.....	89
SEGUNDA PARTE - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	93
CAPÍTULO 5 - REFLEXÕES METODOLÓGICAS	93

5.1 INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DE DADOS DE UM PESQUISADOR EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO	94
5.2 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	96
5.3 A VIDEOGRAFIA COMO SUPORTE PARA DIFERENTES ENTREVISTAS.....	97
5.3.1 A entrevista individual.....	97
5.3.2 A entrevista coletiva.....	99
CAPÍTULO 6 - OS SUJEITOS DA PESQUISA E A EXPLORAÇÃO ESTATÍSTICA	102
6.1 PROCEDIMENTO DA CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA	102
6.2 A PRIMEIRA SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA SEGUIDA PELA VIDEOGRAFIA	103
6.3 A ESCOLHA DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS DA PESQUISA	104
6.4 SÍNTESE DA AMOSTRAGEM	106
6.5 OS PRINCIPAIS PROBLEMAS ISOLADOS PELO PESQUISADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO	107
6.6 AS FERRAMENTAS UTILIZADAS NO TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS CONSTRUÍDOS	108
TERCEIRA PARTE: RESULTADOS E PERSPECTIVAS	110
CAPÍTULO 7 - EXPLORAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO ESTUDADO COM MÉTODOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS.....	110
7.1 ORIGEM DA VILA DO BELO HORIZONTE	110
7.2 ÁREA DE VIOLÊNCIA E DE RISCOS	114
7.3 POPULAÇÃO DE IMIGRANTES.....	115
7.3.1 Características dos sujeitos da amostra.....	117
7.3.2 Os problemas enfrentados por homens e mulheres	120
7.4 OS DESAFIOS DE TRANSITAR NAS VIAS DE INFORMAÇÕES: AS RUAS (Pb11, 13).....	122
7.5 HABITAÇÃO E AS FONTES ECONÔMICAS (Pb 02, 03, 04, 05, 12, 14).....	125
7.6 SAÚDE PÚBLICA E ALTERNATIVA, SEGURANÇA E LAZER: LIMITES E DESAFIOS (Pb 01, 07, 08).....	129
7.7 A EDUCAÇÃO (Pb 06)	136
7.8 CULTURA, ARTE E RELIGIÃO NA PERIFERIA (Pb 09).....	145
7.9 MEIOS DE LOCOMOÇÃO (Pb 10)	147
7.10 COMPARAÇÃO DAS EVOCAÇÕES DOS PROBLEMAS PELAS MULHERES E PELOS HOMENS	148
CAPÍTULO 8 - A CONSTRUÇÃO DOS DADOS A PARTIR DA ANÁLISE VIDEOGRÁFICA.....	152
8.1 OS PRIMEIROS SUJEITOS SELECIONADOS E SEUS PROBLEMAS IDENTIFICADOS	152
8.2 OS SUJEITOS DETENTORES DO CONHECIMENTO: AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	156
8.2.1 Os cuidados com o corpo e a mente	156
8.2.2 O conhecimento motivando parcerias	158
8.2.3 Projetando o futuro em meio aos desafios.....	160
8.2.4 Da bênção ao cultivo da terra	161
8.2.5 Vestindo com medidas e outras revelações.....	163
CAPÍTULO 9 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS: IDENTIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS	167
9.1 DADOS PARTICULARES DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS.....	168

9.1.1 Os catadores de lixo.....	169
9.1.2 O torneiro mecânico e seu filho	170
9.1.3 A costureira	170
9.2 CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS IDENTIFICADOS EM SITUAÇÃO DE EXCLUSÃO SOCIAL	170
9.2.1 Os catadores de lixo: conhecimentos alternativos e questões de gênero	170
9.2.2 O torneiro mecânico	179
9.2.3 A costureira	186
9.3 SÍNTESE DOS CONHECIMENTOS IDENTIFICADOS: O CURRÍCULO INFORMAL DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS	192
CAPÍTULO 10 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO.....	193
10.1 O ENCONTRO DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS	193
10.2 O DEBATE ENTRE O GRUPO ENTREVISTADO	195
10.2.1 A questão do conhecimento.....	195
10.2.1.1 A costureira.....	196
10.2.1.2 O torneiro mecânico e seu filho	196
10.2.2 A questão da exclusão social	197
10.2.2.1 O torneiro mecânico	197
10.2.2.2 O catador de lixo	198
10.2.3 A questão de gênero.....	199
10.2.3.1 A costureira.....	199
10.2.3.2 O torneiro mecânico e seu filho	200
10.2.3.3 O catador.....	201
10.2.4 A matemática: ferramenta para a construção de conhecimentos alternativos ...	201
10.2.4.1 O torneiro mecânico e seu filho	202
10.2.4.2 A costureira.....	203
10.2.4.3 O catador de lixo	203
10.3 A DIMENSÃO SOCIAL COLETIVA E OS FENÔMENOS DE DOMINAÇÃO	204
CONCLUSÃO.....	207
REFERÊNCIAS.....	214
ANEXOS	223

INTRODUÇÃO

O ano de 1988 marca nosso primeiro contato acadêmico na condição de estudante universitário. A busca do conhecimento começou a ser construída não deixando de lado o homem que ainda carregava saudades do ensino escolar, e que tinha suas bases primeiras alicerçadas no conhecimento de senso comum predominante nas relações humanas e sociais.

O estudo filosófico foi o que nos conduziu nos primeiros dois anos, que pareciam tempos estranhos, longos e cansativos por, quase cotidianamente, discutir e refletir sobre Platão, Aristóteles, Sócrates, entre outros filósofos que, para nós, nesse momento, não correspondiam aos nossos afazeres domésticos e profissionais.

Os professores que administravam as disciplinas falavam do gênero humano, de suas angústias, do mundo e de seus problemas sociais, do conhecimento e sua evolução. Eles fumavam na sala de aula e raramente sorriam. Uns tinham as vestes de Santo Agostinho, o qual, quando jovem, era considerado como homem rebelde; outros gostavam das cores vermelhas que evocam tempos hostis e, outros ainda, contemplavam São Miguel, Rafael e Gabriel. O que tinham em comum era a fina elegância da provocação de fazer pensar na condição do ser humano, esse herdeiro de uma bagagem racional milenar, ainda propriedade de poucos.

A opção de vida foi nos orientando e nos encaminhando para outros estudos. Em 1991, a reflexão teológica foi percorrida durante cinco (5) anos, contando o quarto ano como estágio sociopastoral obrigatório. Essas aulas encarnavam a realidade humana e eram relatadas nos estudos bíblicos, que registravam as lutas sociais vividas pelas comunidades primitivas e, muitas vezes, ficávamos somente nos confortáveis bancos que não nos comprometiam ao clamor de muitos seres encontrados e reencontrados na vida periférica de nossas casas vizinhas.

Nesses dois períodos vividos entre os estudos filosóficos e teológicos conjugados às nossas práticas e serviços sociais, muitos questionamentos nos acompanharam. Algumas respostas chegavam pela vida de muitas pessoas encontradas pelo caminho; já outras, através do conhecimento produzido nos locais cercados de muito cimento, mas preenchidos pela busca incansável do gênero humano, como a universidade.

No ano de 1998, deixando nossa realidade brasileira, rio-grandense, uma década depois de nossa primeira entrada universitária, partimos para estudar e viver na França, por um período de três (3) anos. Encontramos outra realidade acadêmica e cultural e nos

deparamos com outro mundo construído pelo conhecimento humano, estando entre realidades sociais conhecidas através da história e da literatura, testemunhadas por diferentes teóricos empenhados nas causas sociais, anunciados no tempo da filosofia.

O curso de *Licence en Sciences de l'Éducation*, na Universidade de Lyon2, foi nossa primeira inserção acadêmica no continente europeu, escolha feita por opção pessoal, mas provocada por questões e razões profissionais.

Podemos observar que o ser humano encontra-se diante da escolha de valores e interesses, decorrentes quase sempre de um conhecimento espontâneo e, por vezes, sem reflexão e sem questionamentos diante de uma realidade imediata. Quando submetido a uma racionalidade científica moderna, na busca de solução de determinados problemas, procura orientar-se por princípios diferenciados, tais como: eficácia instrumental, alcance compreensivo, simplicidade funcional, coerência lógica, fundamentação epistemológica e metodológica.

Partindo da dicotomia desses princípios, que são frequentemente associados à vida cotidiana, no primeiro contexto, e a contextos acadêmicos, no segundo, propomos analisar nessa tese a construção de conhecimentos em situações de exclusão social e a relação entre a natureza dos conhecimentos produzidos e as questões de gênero.

A fonte motivadora dessa proposta, que o trajeto percorrido nos ajudou a construir, está centrada no Mestrado em Ciências da Educação. Trabalho iniciado em 2001 na Universidade de Lyon2, sob a orientação do Prof. Dr. Jean-Claude Régnier. A investigação empírica foi realizada em 2002 na cidade de Caxias do Sul - RS – Brasil. A partir dela se percebeu que, tanto na cultura brasileira quanto na cultura francesa, determinados conhecimentos e atividades profissionais continuam exercendo uma atração ou rejeição por questões de gênero, podendo vir a ser um agente de seleção escolar, acadêmico e social. Essa proposta de estudo teve como objeto a matemática, nos servindo como ferramenta para trabalhar as representações que caracterizavam sujeitos adultos em situação de formação profissional, pertencentes a comunidades marcadas socialmente como sendo do gênero masculino e de sujeitos pertencentes a comunidades marcadas socialmente como sendo do gênero feminino. Essa análise aconteceu também ao lado de grupos mistos.

Os dados coletados dessa investigação para a dissertação, trabalho desenvolvido no centro de cinco diferentes grupos da sociedade caxiense, contribuíram para um projeto mais amplo sobre as representações que implicavam determinados conhecimentos, no meio social.

O conjunto da pesquisa foi composto por: 73 estudantes, homens e mulheres do Curso Técnico de Enfermagem do Hospital Medianeira, 165 militares, homens da Brigada Militar 12º BPM - CRPO / SERRA, 33 homens e 18 mulheres candidatos à vida religiosa e 92 estagiárias em educação do Colégio São Carlos, somando um total de 381 entrevistados, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 1: Os sujeitos entrevistados

População	Gênero socialmente atribuído	Condições de pertença profissional
Militar	Masculino	Ser um homem, mas as mulheres podem ser aceitas
Religioso	Masculino	Ser um homem
	Feminino	Ser uma mulher
Enfermeira	Feminino	Ser uma mulher, mas os homens podem ser aceitos
Ensino Infantil	Feminino	Ser uma mulher

A tabela apresenta as características da população a partir das quais construímos nossa amostra. Primeiramente, buscou-se integrar, nessa amostra, os sujeitos que trabalhavam em comunidades masculinas, ou em situação de formação para validar uma qualificação. Numa linguagem profissional, podemos dizer que se tratava de indivíduos estagiários em situação de formação profissional para obterem suas capacitações. Escolhemos dois contextos marcados, que foram: a dos militares e a dos religiosos, dentre os quais extraímos grupos de pessoas jovens e adultas em situação de formação profissional.

Em síntese, essa amostra representou suficientemente quatro populações marcadas cultural e socialmente, respectivamente, por um ambiente exclusivamente masculino, por um ambiente exclusivamente feminino, por um ambiente misto com tendência dominante masculina e, enfim, um ambiente misto com tendência dominante feminina.

Em 2004, aconteceu a primeira participação num seminário na Universidade Federal de Pernambuco - Recife, primeira comunicação (PRETTO; RÉGNIER, 2004). Foi a ocasião de apresentar o estudo realizado no Mestrado referente às questões de gênero e suas representações a partir da matemática no mundo educacional e social, e como são gerados os conhecimentos em diferentes instituições e grupos presentes na sociedade, que são caracterizados pela predominância masculina.

O trabalho de Mestrado acentuava as questões de gênero e as representações construídas em torno da matemática, juntamente com diferentes pressupostos teóricos focando a construção de uma nova problemática voltada para essa tese de doutorado em educação. A partir de 2006, essa investigação foi levada a efeito, acordada entre as Universidades UNISINOS - RS, Brasil e a Université Lumière Lyon2 - França, no quadro de uma *co-tutela*.

Conforme o Protocolo de Acordo de Cooperação Internacional assinado entre as duas instituições de ensino superior, a duração de preparação da tese de doutorado é fixada e regulamentada num período de três (3) anos pela França e quatro (4) anos pelo Brasil. O doutorando deve cumprir um total de créditos mediante atividades curriculares obrigatórias na participação nos seminários de tese, conjuntamente entre as universidades.

Os períodos de trabalho da pesquisa, iniciados na Universidade Unisinos, fizeram com que acontecesse nossa primeira etapa do acordo estabelecido, no segundo semestre de 2007 na Universidade de Lyon2. Esse tempo de trabalho em conjunto com o grupo ADATIC¹, coordenado e orientado pelo professor Dr. Jean-Claude Régnier, foi em vista também da preparação da *qualificação*, exame de tese obrigatório nas Universidades brasileiras, para que todo doutorando possa concluir sua tese.

Esse exame aconteceu via Internet no dia 12 de novembro de 2007, nos estabelecimentos do Instituto Universitário de Formação de Mestres - IUFM, colocado à nossa disposição sob a responsabilidade da Prof^a. Dr^a. Nadja Acioly-Régnier. A banca foi composta pelos professores:

TABELA 2: Composição da banca de qualificação no dia 12/11/2007

Pela Universidade de Lyon	Pela Universidade UNISINOS
Prof. Dr. Jean-Claude Régnier	Prof. Dr. Attico Chassot
Orientador de tese	Orientador de tese
Universidade Lyon2	UNISINOS
Profa. Dra. Nadja Acioly-Régnier	Prof. Dr. Danilo R. Streck (UNISINOS)
Universidade Lyon1	Prof. Dr. Lúcio Kreutz (UCS)

A orientação da tese é assegurada por dois professores, um em cada Universidade:

- Pelo Prof. Dr. Jean-Claude Régnier como nosso orientador de tese, responsável pela l'Université Lumière Lyon2, também responsável pela convenção de intercâmbio internacional acadêmico com a Universidade de Caxias do Sul -

¹ Aprendizagem, Didática, Autonomia, e Tecnologia de Informação e de Comunicação: grupo de pesquisa fundado no ano de 2000, dirigido pelo Prof. Dr. Jean-Claude RÉGNIER – nível Mestrado e Doutorado.

UCS – (Rio Grande do Sul a 120 km de Porto Alegre), onde somos membros do corpo docente do CEFE - Centro de Filosofia e Educação.

- O Prof. Dr. Attico Chassot foi nosso orientador de tese, respondendo pela Universidade UNISINOS até a qualificação. No mês de março de 2008, o professor CHASSOT alcançou o limite de idade de aposentadoria imposto pela UNISINOS, e, então, nossa orientação de tese passou a ser assegurada pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck.

A partir do exame de qualificação, confirmou-se e delimitou-se como propósito dessa tese a investigação sobre a construção de conhecimentos em situações de exclusão social e questões de gênero.

A nossa investigação nos conduziu ao mundo periférico, contexto social também classificado como área de risco e de violência, para identificar e compreender a existência de conhecimentos alternativos diferenciados, que persistem através dos tempos, construídos por mulheres e homens. Esse território está localizado na cidade de Caxias do Sul – RS – Brasil.

Martins (2008, pp. 45; 50-52) ao falar de subúrbio, o qual designa como a identidade específica de uma realidade espacial e social entre a roça e a cidade, o produzir e o mandar, o trabalhar e o desfrutar, descreve que:

a periferia é o produto da especulação imobiliária, ruas estreitas, calçadas estreitas, falta de praças, terrenos minúsculos, casas ocupando na precariedade de seus cômodos todo o reduzido espaço disponível para a construção, falta de plantas, muita sujeira e fedor. A periferia é o espaço do confinamento nos estreitos limites da falta de alternativas de vida. O problema da periferia é o problema do tumulto da ocupação, o da urbanização patológica, da exclusão, que é inclusão perversa, da falta de alternativas de inserção no mundo urbano.

Uma das contribuições deste trabalho para a Educação está na tentativa de apresentar conhecimentos produzidos por pessoas submetidas e confrontadas à exclusão social, localizada na periferia. Essa exclusão atravessa a história humana e contribui para a formação de condições de vulnerabilidade verificadas na vida contemporânea, atingindo milhões de pessoas em todas as partes do globo.

Trazer à tona outros conhecimentos situados à margem de uma sociedade seletiva, estando atento à riqueza de informações e aos seus fenômenos, possibilita visualizar o processo de movimentação dos conhecimentos, de capacidades criativas que não dormem e que estão sendo produzidas em nossa sociedade. A produção desses conhecimentos não-acadêmicos ou não-institucionalizados passa usualmente por construções coletivas, considerando seus valores, suas linguagens, suas relações, gerando novos questionamentos.

No primeiro semestre de 2007, a coordenação do Centro de Filosofia e Educação - CEFE - da Universidade de Caxias do Sul, ao promover a Semana Acadêmica de Filosofia, convidou os professores doutorandos a expor seus temas de pesquisa a um número expressivo de professores e acadêmicos de diferenciadas licenciaturas. Essa foi uma ocasião para falar a um grupo seletivo da construção de conhecimentos alternativos acompanhados de alguns elementos socioculturais, e dos sujeitos implicados, que estão sendo produzidos numa realidade não-acadêmica. Através das perguntas e do interesse pela temática manifestado pelo público presente, confirmamos a ausência de dados e mesmo de informações em relação ao que se constrói fora dos muros acadêmicos em vista do bem social. As interrogações da plateia produziram outras questões. Como se poderia trabalhar as produções periféricas em uma sala de aula, seja escolar ou acadêmica? Como a educação “oficial” poderia interagir com esses conhecimentos?

Em julho de 2008, com o propósito de trazer à sociedade letrada e à academia outras maneiras de produção de conhecimentos alternativos, nosso estudo nos possibilitou a apresentação de uma comunicação oral publicada, (PRETTO, 2008), abordando aspectos da relação da matemática integrada nos afazeres profissionais e domésticos do mundo periférico no 2º SIPEMAT – Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Esse Simpósio foi promovido pelo Departamento de Educação – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Ciências, e realizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE - Recife.

Essas duas ocasiões precedentes, além de contribuírem com nossa pesquisa, fizeram perceber que não é mais possível centralizar o conhecimento humano somente em um determinado local ou em uma determinada instituição, ou mesmo dar exclusividade a uma cultura.

A proposta de investigar a construção de conhecimentos em situações de exclusão social e questões de gênero foi explorada por unidades de análises que pudessem fazer aparecer conhecimentos e os motivos eventuais da sua construção e permanência. Isso aconteceu através de atividades inseridas e socializadas numa realidade periférica, campo empírico escolhido de nossa pesquisa, e já anunciado.

Na exploração de dados quantitativos e qualitativos, utilizamos diferentes suportes metodológicos. A aplicação do tratamento estatístico foi através de ferramentas informáticas.

Para explicitar os motivos de tal escolha, nos reportamos aos significados sociais de diferentes atividades e na escolha da disciplina matemática. Essas são condições de

permanência de um conhecimento alternativo produtivo em diferentes realidades constituídas por sujeitos que socializam suas produções.

Dando continuidade ao trabalho realizado no Mestrado, escolhemos para análise atividades marcadas socialmente como masculinas, femininas e neutras do ponto de vista social. Também de que forma o conhecimento implícito de uma disciplina formal influenciaria na construção e na permanência de diferenciadas atividades que se movimentam com bases em conhecimentos não-formais gerenciados por mulheres e homens. Assim, o conhecimento relativo à atividade da costura, por exemplo, poderia aparecer e ser mantido nessa comunidade por homens? Nesse caso a condição necessária para a realização dessa atividade é representada por uma mulher, construtora desse conhecimento, identificado e representado nas relações sociais como feminino.

A partir da temática, vimos que não é possível trabalhar certas questões, analisando separadamente a relação de gênero na construção de conhecimentos em situações de exclusão social, sendo essa a nossa prioridade investigativa. O nosso foco esteve voltado para homens e mulheres, pesquisando como ambos constroem conhecimentos que respondem às suas urgentes necessidades e à demanda de diferentes serviços no interior da comunidade social estudada e também para o seu entorno. Não se trata, portanto, de uma tese sobre gênero, mas estão sendo contempladas questões de gênero no sentido de identificação de perfis profissionais, percebidos em nossa sociedade, como prioritariamente masculinos ou femininos.

Podemos identificar que, para costurar, catar lixo e trabalhar no torno mecânico, os conhecimentos formais estão integrados aos conhecimentos não-formais e informais, como, por exemplo, a matemática é uma disciplina marcada socialmente como símbolo masculino.

No segundo semestre de 2008, aconteceu a segunda etapa de nossos estudos em Lyon. Esse período, além da participação nos seminários ADATIC e outros eventos na Universidade Lyon2, foi dedicado à análise dos dados coletados e à redação da tese. O suporte teórico selecionado, que será apresentado a seguir, e na relação entre França e Brasil, foi a ocasião de nos beneficiarmos em particular das competências do professor Dr. Jean-Claude Régnier, no tratamento e construção dos dados coletados, e da Dr^a. Nadja Acioly-Régnier, professora no Instituto Universitário de Formação de Mestres – IUFM de Lyon, na área da *Cultura e Cognição* e questão de *gênero*. Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo professor Dr. Danilo Romeu Streck, na análise das questões da exclusão social e educação,

foram iniciados no grupo Prática de Pesquisa: Educação e Processos de Exclusão Social, na UNISINOS.

Os objetivos de nossa pesquisa são:

- Identificar e compreender as situações problemas nas quais os seres humanos vivem, suas condições de exclusão social e cuja resolução implica a construção de conhecimentos alternativos;
- Analisar de forma mais específica, em atividades de trabalho desenvolvidas nesse contexto, o papel e a função da variável gênero no exercício dessas atividades;
- Identificar os conhecimentos matemáticos subjacentes e o nível conceitual dos sujeitos.

A possibilidade de termos entrado em contato com uma determinada realidade, na qual se constatou a exclusão social num sentido que será discutido na tese, e descobrir a produção de conhecimentos presentes em uma zona de risco marcada pela violência, é que nos motivou a buscar respostas para o problema da pesquisa:

Como homens e mulheres constroem conhecimentos alternativos quando submetidos à exclusão social?

Pretendemos apresentar uma fundamentação teórica que sustente uma postura pedagógica do conhecimento, sua construção em diferenciadas realidades, a partir das quais se discute e se demonstra que o conhecimento está presente nessas camadas sociais consideradas periféricas, produzindo e movimentando muitas pessoas que objetivam o sustento familiar, como também outras contribuições em vista do bem comum.

A redação da pesquisa foi desenvolvida em três partes.

A primeira parte da tese é apresentada em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo, é relatada a história pessoal do autor, o qual teve sua iniciação acadêmica nos estudos filosóficos e teológicos, seguidos com maior concentração na área da educação - Mestrado em Ciências da Educação. Os estudos realizados estiveram sempre integrados a realidades e questões socioeducacionais. Nesse mesmo capítulo, é relatado o acordo internacional chamado *co-tutela* entre as universidades de Lyon2-França e Unisinos-Brasil. O segundo, terceiro e quarto capítulos apresentam os pressupostos teóricos dessa pesquisa. O caminho teórico a ser inaugurado e seguido procura dialogar basicamente com os conceitos de *natureza do conhecimento, exclusão social e questões de gênero*.

Entre os pressupostos teóricos mobilizados, citamos como contribuição prioritária os trabalhos de Paulo Freire (2004, 2007), iniciados no Brasil nos anos 60. Esse estudioso coloca a educação como centro e prioridade para pensar o ser humano, propondo um método abrangente em suas obras², interagindo com Robert Castel (2007, 2009) e Serge Paugam (2006, 2009), sociólogos franceses que analisam a evolução das relações sociais entre a precariedade econômica e a instabilidade, desafiliação e a desqualificação social. Também buscamos as obras de José de Souza Martins (2003) e Pedro Demo (2002), pesquisadores brasileiros voltados para estudos sociais. Nessa reflexão social, estudamos Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (1996), Stephen R. Stoer (2004) e Sigmund Bauman (2005), os quais mostram a precariedade humana vivida nessa construção e exclusão social. Yvette Veyret (2005), trabalhando as questões e a noção de risco, a partir da geografia também faz parte dos autores pesquisados. Em relação ao estudo de Michel Foucault (2006), em particular nosso interesse, nesse momento, se volta para a questão do poder. Da obra de Gérard Vergnaud (1991) recai nossa atenção para a análise conceitual. Simone de Beauvoir (1967 e 1970), Marie Duru-Bellat (1990), Ivone Gebara (2000), Nadja Maria Acioly-Régnier (2000), Guacira Lopes Louro (2001), Rose Marie Muraro e Leonardo Boff (2002) trazem suas contribuições voltadas para as questões de gênero. Apoiamos-nos em outras aproximações epistemológicas voltadas para a produção do conhecimento através de diferentes autores e obras que serão contempladas em nossa investigação.

A segunda parte da tese também é dividida em dois (2) capítulos. O primeiro capítulo dessa segunda parte trata das reflexões metodológicas, seguindo com o segundo capítulo, no qual são apresentados os sujeitos da pesquisa, o procedimento da escolha desses sujeitos e o tratamento estatístico empregado.

A terceira parte da tese é apresentada em quatro (4) capítulos. O primeiro é desenvolvido a partir da aplicação do instrumento de investigação, *o questionário*. Apresentando uma descrição etnográfica, esse capítulo nos ajuda a conhecer a realidade investigada, analisando a história e a vida desse local com seus problemas e desafios. O segundo capítulo apresenta os primeiros sujeitos, selecionados a partir das entrevistas *videografadas*. O terceiro apresenta *os sujeitos prototípicos* da pesquisa e são analisadas as diferentes atividades desenvolvidas através das *entrevistas individuais*. O quarto capítulo

² Entre as principais obras de FREIRE está a *Pedagogia do oprimido*.

segue apresentando os mesmos sujeitos, mas a partir de uma *entrevista coletiva* de autoconfrontação. Após alguns resultados, queremos concluir, apontando perspectivas.

PRIMEIRA PARTE - A METAMORFOSE DO CONHECIMENTO

A palavra metamorfose, que usamos no título da primeira parte de nossa pesquisa, não tem nada a ver com reprodução, mas quer evocar justamente mudança, transformação do conhecimento que vai acontecendo com o passar dos tempos nas diferentes realidades sociais, educacionais e científicas. A palavra lembra o camaleão, que vai se adaptando, vai mudando de cor, para poder se integrar ao novo ambiente e conquistar seu espaço.

Nessa primeira parte da tese, nós construímos os pressupostos teóricos, em quatro (4) capítulos, os quais apresentam essa mudança de forma, de estrutura ou de natureza do conhecimento manifestado nos fenômenos sociais e nas relações humanas, implicando a ação do gênero humano.

CAPÍTULO 1 - ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO

Neste primeiro capítulo, vamos tratar sobre os *caminhos da pesquisa* em que a história pessoal do autor se faz presente, para que o leitor possa ter a compreensão do que foi desenvolvido e a influência que o trajeto pessoal de todo pesquisador pode vir a ter num trabalho de investigação científica, conduzindo-o para a escolha de um determinado tema. Esses caminhos tiveram como bases estudos filosóficos, teológicos e em ciências da educação. O segundo ponto desse capítulo trata sobre a *cooperação em vista de novos conhecimentos: a co-tutela*. Acordo internacional entre as duas (2) instituições universitárias, no qual estamos engajados.

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A problemática de investigação emerge em função da história pessoal do autor, como filho de agricultores que migraram do meio rural para a cidade. Segue sustentada pela atuação marcada por uma opção de vida: ser membro da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos – OFMcap – que direciona ações a comunidades marginalizadas dentro da missão da ordem

capuchinha. Ela pode ser vista como continuação de uma trajetória acadêmica voltada para a área social, a qual redundou em bacharelado em Teologia pela Escola Superior de Teologia Franciscana - ESTEF - Porto Alegre; em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS; e em Licenciatura e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lumière Lyon2-França.

Com uma bagagem filosófica e sendo graduado em teologia, a ida, em 1998, para a Universidade de Lyon2 teve como objetivo o Mestrado em Ciências da Educação. A passagem pela licenciatura, desse curso desejado em Lyon, se fez necessária devido às normas e leis acadêmicas para se poder entrar numa pós-graduação, sendo esse o caminho percorrido para a tese em Ciências da Educação.

1.1.1 Estudos filosóficos: primeiro contato acadêmico

O nosso ingresso aos estudos acadêmicos ocorreu, primeiramente, na área da Filosofia nos anos de 1988 e 1989 na Universidade de Caxias do Sul – UCS. Essa graduação foi retomada e concluída somente em 2005 devido ao itinerário formativo da ordem capuchinha que, na época, permitia ao postulante³ somente dois anos de estudos filosóficos, com a possibilidade de concluir esses estudos após a formação teológica.

Assim, a continuidade dessa pesquisa filosófica aconteceu em 2004 já com outros olhares a partir do conhecimento acadêmico. No final desse curso, o trabalho monográfico apresentado teve como temática o *Papel Social da Filosofia: Filosofia e Problemas Sociais*.

O tema foi influenciado pelas abordagens teóricas estudadas durante o curso e pelos problemas socioeducacionais enfrentados no trabalho cotidiano. Tinha como objetivo demonstrar que a Filosofia, que tem como tarefa pensar o que somos, sempre teve legítima contribuição a dar nas questões que movimentam o cidadão em suas relações sociais.

Esse trabalho monográfico possibilitou também a identificação de métodos, funções, espaços e estratégias a serem aplicados e desenvolvidos para o avanço da pesquisa científica, apoiada numa reflexão integrada nas diferenciadas instituições socioprofissionais.

Diante do estudo realizado, concluiu-se que a Filosofia detém grande poder nas diferenciadas instituições e organizações da comunidade, confirmando o trabalho a favor do

³ Aquele que postula, busca, inicia algo diferenciado em sua vida: estudo, trabalho ou profissão.

relacionamento humano, possibilitando, tanto no plano individual quanto comunitário, a interpretação e a análise crítica dos problemas sociais que devem e são gerenciados pela própria comunidade. A Filosofia forneceu e continua fornecendo em sua história inúmeros elementos que conduzem o homem e a mulher a refletir e questionar sua ação, seu conhecer no mundo.

Assim, o encontro com o diferente pensar, com outras formas de conhecimento, pode ser revelador de novas ações que possibilitam maior liberdade para o progresso de todo gênero humano. Os ambientes periféricos da sociedade podem trazer suas diferentes contribuições para essa progressiva construção humana e social.

1.1.2 Estudos teológicos: caminho de inserção pastoral

Os estudos teológicos realizados nos anos de 1991 a 1995 nos auxiliaram na aproximação mais estreita a uma determinada realidade social, prestando alguns serviços de educação e assistência social. O local foi numa favela da grande Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Apesar de outros contatos já terem acontecido em realidades desfavorecidas, não sendo uma iniciação pastoral, podemos expressar nosso sentimento de ter sido essa a mais desafiadora.

A área geográfica era classificada como área de risco e de violência. A favela, local da nossa pesquisa teológica e do trabalho pastoral, denominava-se pejorativamente como a *Vila do Cachorro Sentado*, situada na Avenida Ipiranga. A violência e a exclusão social marcavam a vida dessa comunidade.

Fazendo fronteira com muros do antigo hospital psiquiátrico São Pedro, a realidade denunciava uma humanidade precocemente envelhecida pela falta de condições básicas, como alimentação e cuidados com a saúde. Era visível a luta pela sobrevivência, nas dificuldades enfrentadas dia após dia, pelos moradores daquela região.

Essa realidade que se propaga em diferentes regiões da sociedade brasileira, e ao exterior, continuamente é denunciada por vários agentes sociopastorais. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, numa Assembleia Geral, em abril de 2002, diante da dura realidade da fome e da miséria, no Brasil e no mundo, conclama homens e mulheres para uma ação efetiva pela superação dessa realidade, escrevendo:

as desigualdades sociais aumentam como fruto da globalização do mercado, que concentra poder e riqueza, enquanto faz diminuir os postos de trabalho na indústria e no campo, degrada a natureza, causa desastres ecológicos e multiplica, a cada dia, o número de excluídos, condenando-os ao êxodo, ao exílio, à deterioração física e psíquica, inclusive à perda precoce da vida. Flagelo atroz é a fome e a desnutrição que atingem especialmente as crianças nos primeiros anos de vida, prejudicando-as no seu desenvolvimento. Por serem a fome e a desnutrição a dimensão mais pungente e visível da miséria, devem ser o primeiro alvo da cooperação internacional e do mutirão que propormos. Além da fome, outras manifestações da miséria precisam ser denunciadas e enfrentadas, como a precariedade na distribuição e tratamento da água, no saneamento básico, na educação, na habitação, no vestuário, no atendimento médico, até atingirmos um patamar aceitável de vida digna para todas as pessoas, visando ao atendimento de todos os seus direitos humanos indivisíveis. Temos recursos e tecnologia para vencer a fome. Falta-nos o espírito solidário e evangélico para renunciar a privilégios e libertar-nos do vírus do egoísmo. Falta-nos, ainda, decisão política (Doc. CNBB, pp. 10 - 11).

Essa realidade, de inserção pastoral, confrontava-nos com o conhecimento teológico que vinha sendo adquirido. Esse conhecimento era constantemente interrogado pela precária situação humana e social vivenciada por aquela comunidade. A reflexão teológica estudada e institucionalizada confrontava-se com uma “outra teologia” vivida entre os muros dessa favela, dentre os quais era retratado o conhecimento centrado na(s) pessoa(s) e como buscavam responder a seus questionamentos e problemas.

Adaptarmos ou integrarmos o conhecimento de que se falava e que se descrevia à pessoa humana, seus credos, suas histórias, dialogando e refletindo sua origem, enfim, numa confortável escola teológica fazia pensar e repensar o próprio conceito dessa humanidade que se estabelecia nosso contato.

Os conhecimentos alternativos da Filosofia e da Teologia devem permanecer como contribuição fundamental, a nível pessoal e para toda a sociedade humana. Assim como afirma Mayer (2003, p. 11):

percebemos que o mundo do século XXI, além de sua complexidade, torna-se cada vez mais um grande desafio. A técnica avançada, o mundo mediado pela telecomunicação e pela internet, tem tocado em muitos referenciais. É preciso pensar o homem enquanto um ser de interação com o mundo e, ainda assim, com seus antigos problemas.

Essa realidade social que vai sendo formada por uma nova geografia comercial e econômica, constituída por homens e mulheres do século XXI, movidos por suas diferenças, não esconde seus credos e mitos que transitam e influenciam suas realidades. Todos são portadores de alguma crença, a qual, através de palavras, gestos, ações e sinais, é cultivada em suas comunidades de pertença social e religiosa.

1.1.3 Ciências da educação: outro horizonte do conhecimento

Em 1883, Jules Ferry, então Ministro da Instrução Pública, e seus Diretores de Ensino, (Buisson, Zévort, Dumont e Liard), instituíram *A ciência da educação* como uma disciplina ao singular na Sorbonne, curso que se multiplicou em outras universidades francesas, sendo mantido até 1914.

Um ensino próximo da Filosofia, da Psicologia, e da Sociologia. Em 1887, temos a presença de Durkheim, que vai administrar a cadeira magistral em Bordeaux e no ano de 1906, na Sorbonne-Paris. Em 1911, num artigo de Pedagogia, manifesta-se escrevendo que a Ciência de Educação não existe como a Pedagogia e ambas devem se apoiar na Sociologia, na Psicologia e na História do Ensino (CHARLOT, 1995).

Émile Durkheim (2006, p. 18), um dos “clássicos” da pedagogia francesa, em seus escritos vai dizer que:

a educação é coisa eminentemente social, pois ela coloca em contato a criança com uma determinada sociedade a qual desenvolve sua educação. A noção de uma ciência da educação é então uma idéia perfeitamente clara. Ela tem por função única conhecer, compreender o que é. Ela não se confunde com a atividade efetiva do educador, nem mesmo com a pedagogia, que visa a dirigir essa atividade. A educação é seu objeto de observação.⁴

Os debates e polêmicas não cessam e podemos ver uma disciplina que cruza por tempos de crise. Após a Primeira Guerra, *As ciências da educação*, agora no plural, são institucionalizadas em 1967, sendo uma das disciplinas mais jovens das universidades francesas. “Constituídas por um conjunto de disciplinas que interagem em permanência, provocam pesquisas e constroem saberes sobre situações, práticas e sistemas de educação e formação” (CHARLOT, 1995, p. 67).

As ciências da educação abrem um campo de análise de elementos indispensáveis para a educação, permitindo viver uma correspondência entre o conhecimento adquirido e a prática educacional desenvolvida. Nesses mais de 40 anos, produziu saberes e formou estudantes.

As ciências da educação, segundo (CHARLOT, 1995), não são nem saberes práticos e nem reflexivos, mas um conjunto conceitual, supondo um corte epistemológico e formas de rigor controladas por uma ou mais comunidades científicas, rompendo com as evidências do

⁴ As referências teóricas francesas, citadas nessa tese, foram traduzidas pelo autor da tese.

senso comum, mas tendo o que é específico: a produção de saberes na existência de uma racionalidade sobre o processo educacional:

as ciências da educação falam da educação em todas as suas dimensões e são fragilizadas pela impossibilidade de construir uma ciência da Educação. No que é específico as ciências da educação em relação a outras disciplinas, é de trabalhar sobre um objeto, a educação, que atravessa a reflexão de todas as outras ciências humanas sendo um campo de práticas cotidianas espalhadas universalmente (características que não encontramos na gestão, na política, na medicina etc) (CHARLOT, 1995, p. 36).

A jovem história das ciências da educação nos ajuda nos estudos de diferenciados conhecimentos produzidos no campo da educação no qual ela sempre está acompanhada de desafios provocadores de mudanças, para poder alcançar os objetivos pretendidos.

Após a graduação *Licence* (1999) e *Maitrise* (Bachalerado) (2001), teve-se a defesa do DEA - Diploma de Estudos Aprofundados = Mestrado em Ciências da Educação, em torno do tema: *Identité masculine et mathématiques. Le rôle de variables contextuelles dans les représentations et les attitudes à l'égard des mathématiques*⁵. A pesquisa foi defendida no dia 23 de setembro de 2003, na Université Lyon2.

Os estudos acadêmicos realizados na Lyon2 sempre se fizeram próximos de realidades de confronto teórico e empírico, as quais nos ajudaram a querer apresentar uma tese analisando o conhecimento humano que passa nesses meios e que esses conhecimentos podem responder a determinados problemas socioeducacionais.

A região urbana de *Vaulx-en-Velin*, que integra a grande aglomeração populacional da cidade de Lyon, entre 1998 a 2001, período concomitante aos estudos mencionados acima, nos proporcionou a ocasião de conhecer os desafios sociais vividos numa cidade europeia, que hoje é considerada a segunda maior área urbana francesa, contando com mais de 1.700.000 habitantes.

Esse local de *Vaulx* era classificado como área de risco, violência e de exclusão social pela série de problemas ali enfrentados na presença migratória, formada por múltiplas culturas dos continentes africano, asiático e latino-americano. Uma mistura de cores, línguas, costumes e formação socioeducacional.

Muitas pessoas atingidas pelo racismo, pela falta de documentação/legalização de permanência, desemprego e moradia inadequada viviam nessa área. Uma vila formada por

⁵ Identidade Masculina e Matemática. O papel das variáveis contextuais nas representações e atitudes a respeito da matemática.

moradias batizadas como *H.L.M. (Habitat à Loyer Modéré)*, habitadas por mulheres e homens que buscavam outras formas para enfrentar a exclusão social, através de conhecimentos alternativos, em que o olhar dessa “habitação humana” se voltava para dia melhores.

A pobreza e os desafios sociais encontrados nessa região urbana de *Vaulx-en-Velin* eram constatados em outras áreas francesas, como: “Le Petit Bar” na cidade de Montpellier, “Le Guynemer” à Toulon, a Antiga “Muraille de Chine” situada em Saint Etienne. Essas foram outras regiões que tivemos a possibilidade de conhecer.

A partir dessas realidades, nós podemos nos confrontar, dia após dia, com uma sociedade marcada por profundos sofrimentos, a qual, num pedido gritante, reclama uma verdadeira democracia.

O trabalho coletivo de Stoer (2004, p. 19) faz aparecer a preocupação com a exclusão social que atinge os diferentes continentes, quando aborda os cinco lugares do impacto social (o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território). O autor, para explorar as dimensões múltiplas desse fenômeno da exclusão social, diz que: “a exclusão social e a “invisibilidade” das pessoas e dos grupos ignorados ou marginais nos diferentes países europeus tornou-se uma questão central, cujas causas e implicações são amplamente discutidas”.

Atualmente, o pesquisador atua como educador/formador na zona urbana de Caxias do Sul, localizada a 120 km da capital do Estado, com cerca de quatrocentos e vinte mil habitantes. Ele exerce atividades de orientação junto a uma equipe pedagógica, em um colégio da rede privada, que atende aproximadamente a 1.200 alunos. Tem, ainda, atividades docentes nas áreas de Iniciação à Pesquisa, Teoria da Ciência e Filosofia da Educação no Centro de Filosofia e Educação – CEFÉ, da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Os estudos curriculares nos ajudaram na escolha do campo empírico, local de nossa pesquisa, o qual foi sintomático com o tema, correspondendo ao problema investigado. A Vila do Belo Horizonte, a partir de 2006, veio contribuir diretamente com a nossa pesquisa, integrada a um projeto de cooperação internacional entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos - Rio Grande do Sul – Brasil, em co-tutela com a Université Lumière Lyon2 – Lyon – França.

1.2 COOPERAÇÃO EM VISTA DE NOVOS CONHECIMENTOS: *CO-TUTELA*

Apresentamos nesse ponto, como anunciado, qual é a contribuição dessa cooperação internacional estabelecida entre as instituições universitárias nas quais a tese foi trabalhada. Esse acordo requer rigor científico, legislativo, pessoal, organizacional e administrativo, implicando uma série de cláusulas no seu procedimento local e internacional.

Começando pela inscrição, o candidato, para estar integrado a esse acordo além fronteira, passa pelos trâmites normais de cada universidade. Ele deve estar atento às exigências curriculares, em ambos os países de interesse, às suas adaptações e reaproveitamentos, colocando seu projeto para análise e tendo aprovação juntamente com os exames por escrito e oral de ambas as instituições. Então poderá seguir com sua pesquisa, respeitando o procedimento regimental estabelecido nessa cooperação, em vista de construir ou reconstruir novos conhecimentos.

Esse acordo, cercado por suas exigências e orientações, revela a intenção de trazer a divulgação dos resultados da pesquisa com vistas a benefícios sociais e à comunidade científica. Nesse princípio de reciprocidade, a validade da tese preparada pelo doutorando é reconhecida de pleno direito pelas universidades co-assinantes do presente convênio.

A importância dessa cooperação passa por muitos valores, que vão além do interesse particular do acadêmico, contribuindo não somente para a pesquisa desejada, mas possibilitando uma abertura maior ao espírito científico, pois sabemos que toda pesquisa é um processo no qual se constroem novas ideias sobre um determinado problema a ser estudado, não excluindo o que já existe.

A importância, nesse princípio de reciprocidade para as instituições envolvidas, também gira em torno da busca do conhecimento em diferentes realidades socioculturais e socioeducacionais.

O conhecimento possibilita essa reflexão integrada nas diferenciadas instituições acadêmicas, organizações profissionais e realidades que possam fornecer dados de análise que nos ajudam também a refletir as diferentes práticas e preocupações na experiência da socialização do conhecimento. Este tem uma função política, social, cultural e institucional-cooperativa.

Novas descobertas devem ter um lugar e uma relação nos diferenciados centros de pesquisa, que devem servir à sociedade. “O cimento intelectual e o vínculo afetivo, as

representações e os valores partilhados, vão alimentar os laços sociais” (KERLAN, 2001, p. 30). Esses laços sociais acadêmicos têm por missão trazer de forma benéfica conhecimentos a toda comunidade social e científica.

A construção epistemológica entre realidades distintas ajuda a dar suporte ao pesquisador, através de uma argumentação mais próxima do objeto de pesquisa. Vamos sendo tradutores desses meios em que circulamos, refletimos, estudamos, pensamos, filosofamos, num constante movimento na compreensão desses aprender e ensinar.

Nesse processo, podemos dizer que a cooperação entre universidades, em particular envolvendo diferentes continentes, abre a possibilidade de encontros, seminários, aulas entre os pesquisadores, percebendo e articulando elementos em comum, desafios e dificuldades que são quase padronizadas em todos os centros acadêmicos. No entanto, a experiência trazida por ambas as partes permite aprofundar elementos que, trabalhados, refletidos e analisados se tornam essenciais para ajudar e fazer progredir uma pesquisa, em sua determinada realidade.

A cooperação acontece de forma institucional e comunitária. O agente pesquisador tem o compromisso de fazer acontecer o encontro entre essas realidades, nas quais o “conhecimento está no centro das preocupações, porque é o ponto de encontro das instituições educativas e formativas” (KERLAN, 2001, p. 20).

Na busca de compreender como se processa esse sistema de conhecimentos existentes, os estudos de François Laplantine, integrados a Claude Lévi-Strauss, antropólogos franceses, aprofundam elementos do pensar o homem sobre o homem e seu desenvolvimento científico.

Essa passagem nos lembra um seminário de estudos acontecido no último dia 16 de novembro de 2007, na academia de Lyon², com o grupo ADATIC, coordenado e orientado pelo professor Jean-Claude Régnier, o qual contou com a presença de 17 estudantes, mestrands e doutorandos, representado por homens e mulheres de 7 nacionalidades, espelhando 4 continentes, que dialogavam as diferentes investigações científicas que se encontravam em desenvolvimento.

Algum tempo depois, no dia 19 de março de 2008, esse diálogo prosseguiu numa outra realidade acadêmica, agora com o grupo da Unisinos, no seminário Prática de Pesquisa, da linha de pesquisa IV *Educação e Processos de Exclusão Social*, coordenado pelo professor Danilo Romeu Streck. Éramos 8 colegas, doutorandos brasileiros, mas de distintos estados do Brasil.

Essas realidades concentram características diferenciadas do conhecimento através de centros e instituições educacionais, nos quais cada membro também expressava, a partir de seu território, a preocupação de construir respostas viáveis para determinados problemas que o próprio pesquisador elabora, partindo de necessidades que podem ser trabalhadas e estudadas na forma do conhecimento cooperativo.

Para conhecer é necessária uma “separação”. É imprescindível tomar certa distância do objeto em análise. Entretanto, não conseguimos nos separar totalmente das coisas primeiras apreendidas, pois, de certa forma, somos inseparáveis. É como as “marcas” da infância ou da adolescência, de tempos em tempos na vida adulta, quando nos encontramos em determinados locais ou situações, se fazem presentes em nosso pensamento.

Estando integrados a projetos cooperativos, em co-tutela, acabamos sendo absorvidos ou envolvidos em grupos humanos, como já mencionados, de diferentes “mundos”, que nos desnudam em face de uma velha realidade que é a nossa de origem, nos desafiando a uma nova “alfabetização” na aquisição de outra linguagem, na forma de pensar e de compreender o outro. Berger e Luckmann (2004, pp. 57-60) nos trazem essa bela reflexão quando escrevem que a “linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes. Ainda mais, a linguagem é capaz de transcender completamente a realidade da vida cotidiana”.

As possibilidades existentes para o debate, a construção, a crítica científica devem ser canais abertos de aproximação para compreensão do homem e da mulher, seres inacabados, que vão criando espaços para mostrar outras possibilidades de construir e produzir conhecimentos.

Podemos dizer que muitos são os diferenciais nesses contatos que vão além de nossos corredores e salas acadêmicas. No entanto, o que faz o diferencial é esse movimento dinâmico e dialético do querer conhecer, nos tirando de certo conforto e nos colocando numa posição de confronto e, muitas vezes, numa situação de desespero, por não termos num primeiro momento, a clareza de todo o processo que retrata essa inserção cooperativa, suas leis e exigências. Mas as respostas a muitas perguntas vão se elaborando dentro do próprio engajamento cooperativo conectado à realidade da pesquisa, institucional e empírica, a qual permite processar e absorver os elementos essenciais dos acordos estabelecidos.

Podemos constatar que as diferentes práticas, a partir dos seminários realizados, nas universidades de comum acordo, são portadoras de conhecimentos fundamentais. Estes, por

vezes, não têm relação direta com a temática que o outro membro desse determinado grupo está desenvolvendo, mas podem existir, nesse conjunto de assuntos que estão sendo explorados, elementos iluminadores prestando alguma forma de colaboração aos demais pesquisadores.

A curiosidade epistemológica, expressão bem acentuada por Paulo Freire em seus escritos, se torna elemento determinante nesse processo de querer buscar, avaliar, criticar, refletir, e conhecer. É preciso reconhecer o quanto ainda são desconhecidos os trabalhos de pesquisas, movimentos e grupos, outros centros de investigação que podem tornar-se parceiros na criação e recriação de novas comunidades científicas, focalizando o bem comum da humanidade.

Essa curiosidade de conhecer, uma característica do gênero humano, nos faz ver o quanto se desconhecem os territórios cercados por pessoas que produzem meios auto-sustentáveis em diferentes realidades socioculturais e socioeducacionais.

Marcadas pela exclusão social, essas realidades não deixam de produzir, resistem. Porém, muitas vezes, essa produção fica marginalizada pela própria realidade social, justamente por estar “fora” de um eixo da produção oficializada como a universidade e outras instituições reconhecidas pelas leis do conhecimento.

Descobrir outros conhecimentos, ter contato com os diferentes processos, observá-los, buscar aproximação com as pessoas que constroem esses conhecimentos não-científicos faz parte dessa cooperação.

O compromisso cooperativo de nossa pesquisa passa pelo resgate desses conhecimentos existentes e localizados em zonas periféricas. Nelas o pesquisador funciona como uma ponte de ligação entre esses conhecimentos periféricos investigados e os conhecimentos ou teorias acadêmicas, declaradas e cientificamente reconhecidas pela comunidade científica, das quais o próprio pesquisador *a priori* é detentor.

As observações e informações recolhidas nos distintos terrenos de uma determinada população, na qual cada pesquisador esteve para ver e analisar o procedimento ou a origem do conhecer, foram sendo repassadas durante os seminários e orientações acadêmicas, sinalizando, através de diferentes atores e práticas metodológicas, a importância desse(s) grupo(s) de pesquisa.

No confronto teórico, justamente por tratar dessa rede ou comunidade investigativa, foi inevitável a existência de uma preocupação epistemológica sentida pelo grupo de doutorandos durante as exposições realizadas por cada componente do(s) grupo(s)

pesquisador que trabalhou, e continuará trabalhando, em vista de novos conhecimentos e reconhecimentos.

A co-tutela, nesse contato direto, nos faz traduzir essa experiência, entre outras, que sela uma realidade de permanente movimento da procura do conhecimento, muitas vezes partindo *a priori* do des/conhecimento.

CAPÍTULO 2 - NATUREZA DO CONHECIMENTO

Esse capítulo apresenta a construção do conhecimento que vai acontecendo a partir da pesquisa científica através do tempo, tendo como base primeira a educação, a qual abre um panorama de conhecimentos diferenciados, alguns estudados nesse capítulo, que vão se produzindo e se multiplicando nas relações socioeducacionais e culturais.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A temática de nossa investigação está centrada sobre a construção do conhecimento em situação de exclusão social e questões de gênero.

Tomando a realidade social como ponto de partida e o conhecimento como fato social⁶, essa temática nos conduz a outras questões: Por que conhecer? Por que querer conhecer? Por que investigar? São interrogações clássicas que podem nos orientar e fazer ver que a investigação, dentro de um processo metodológico, e integrada às diferentes realidades formadas pelo gênero humano, possibilita a construção de respostas a problemas que estreitam as relações sociais.

Numa aproximação estabelecida com o leitor, a produção desse trabalho deve ser compreendida como uma investigação trabalhando uma temática que está “encarnada” à vida socioeducacional.

Ao tratar da questão do conhecimento no dizer de Bombassaro (1992, p. 18), “devesse ter presente em primeiro lugar, que o conhecimento é uma atividade intelectual, na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca”. Aqui estamos refletindo, “olhando” para a construção do conhecimento como atividade e produção intelectual.

⁶ Conforme Vieira Pinto (1969, p. 16): “Não tentaremos começar por definir o conhecimento, pois é este que compete produzir as definições, mas partiremos do fato existencial e socialmente indubitável, da realidade do conhecimento. Para compreender e fundamentar o conhecimento, não partimos, por conseguinte, de um conceito absoluto, como é o caso do “eu penso”, simples idéia intemporal, metafísica e de garantia unicamente subjetiva, relativa a um “eu” que não é ninguém, que não está em situação no espaço e no tempo, mas do fato histórico, social, objetivo de que “nós pensamos”.

A investigação científica é formadora de redes relacionais, afetivas e racionais, na qual todo processo desenvolvido é portador do conhecer. O estar nos caminhos investigativos é estar em relação com o ainda não conhecido. Vieira Pinto (1969, p. 13) trata a pesquisa científica como:

um aspecto, na verdade, o momento culminante de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades. Este processo chama-se “conhecimento”.

Podemos dizer inicialmente, por questões de sobrevivência, que esse universo do pensamento que invade as pessoas faz com que elas avancem em suas curiosidades epistemológicas⁷.

A nossa investigação não tem a pretensão de alterar conhecimentos já elaborados, construídos através da história científica. Mas provocar a partir dos pressupostos teóricos e o contexto empírico estudado a ruptura da “neutralidade ou indiferença” entre a realidade teórica do conhecimento (dentro dos muros institucionalizados) e a realidade periférica do conhecimento (fora dos muros institucionalizados), possibilidades de marcar um encontro ou dialogar sobre as construções produzidas nessas diferentes realidades sociais. Essa possibilidade que nos desafia a pensar outros paradigmas formados pelo gênero humano nos desafia a dar lugar a novos aportes do conhecimento.

A reflexão epistemológica tem a função de ajudar as pessoas a compreender a estrutura do conhecimento identificado como verdadeiro com a pretensão de objetividade e validade universal existente no dizer de Bombassaro (1992). Ela permite ou deveria permitir estabelecer aproximações com os conhecimentos construídos no outro lado das “fronteiras epistemológicas”, o conhecimento do senso comum em que:

graças a este tipo de conhecimento, o homem conseguiu, por exemplo, adotar estratégias que lhe garantissem a própria sobrevivência. No entanto, quando se trata de perguntar pelas causas, o conhecimento de senso comum torna-se insuficiente. Desta forma o conhecimento de senso comum está próximo ao que Platão chamava *doxa*. Já o segundo tipo de conhecimento apontado por Platão, a *episteme*, não encontra facilmente um paralelo com as classificações contemporâneas. Este tipo de conhecimento está identificado com o conhecimento verdadeiro (BOMBASSARO, 1992, p. 24).

⁷ A curiosidade como característica humana. Freire (2007, p. 88) tem bem presente essa categoria da teoria do conhecimento, na qual declara, entre seus inúmeros escritos, “um dos saberes fundamentais à minha prática educativo - crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”.

O conhecimento é confirmado na criatividade, na reflexão, na busca incansável de produzir, de criar e recriar meio às infinitas circunstâncias. Parafraseando Clausewintz, em seu livro *um discurso sobre as ciências*, Boaventura escreve que:

podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece o real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes e nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação (SANTOS, 2002, p. 52).

A razão é uma dimensão que distingue a pessoa do ser animal. Tomamos como exemplo o animal cachorro. Ele conhece seu dono, tem meios de perceber. Em sua busca, olha, faz a volta e, se não serve o que encontrou, vai embora. Aqui temos um modo de saber, mas não podemos passar conhecimentos ao animal⁸.

Voltamos ao ser racional e tomamos como centro catalisador a biblioteca. Lugar onde podemos ler, consultar biografias, pesquisar e apreciar obras decorrentes de trabalhos produzidos por pessoas que sentiram o valor e a necessidade do conhecimento voltado para o bem pessoal, social e de toda a humanidade. Esse centro de “estocagem” batizado como biblioteca dá a possibilidade de verificar a capacidade racional e a produção intelectual nas inúmeras investigações que se desenvolveram com o passar dos tempos.

Não vamos entrar no mérito de quem tem ou não acesso a essa(s) fonte(s) de múltiplos conhecimentos. Estamos conscientes que nem sempre a biblioteca é acessível a todos, mas aquela pessoa que a procura tem a possibilidade de confirmar o conhecimento que foi trabalhado, construído, aprovado a partir das incansáveis pesquisas das quais resultaram outros conhecimentos em meio às diferenciadas problemáticas socioeducacionais.

A realidade apresenta e fornece a todo gênero humano uma variedade de fontes que se tornam indicações ou direções, mas as pessoas buscam determinado(s) conhecimento(s) em diferentes e determinados lugares, justamente por existir diferenciados problemas que fazem o corpo social se movimentar.

O conhecimento vindo a ser resultado da inteligência humana entre esse homem e essa mulher, dotados de razão e de diferenciadas capacidades, classificados como seres

⁸ “O saber do animal transmite-se por herança, é uma transmissão de caráter biológico; cada geração lega à seguinte, no seu mapa genético, o conjunto de conhecimentos necessários e suficientes para enfrentar a conjuntura vital, o mundo em que o animal tem de viver. O saber no homem se transmite pela educação e por isso é uma transmissão de caráter social” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 28).

racionais, nos faz voltar a uma questão a qual carregamos como herança e que atinge e persegue a todos: *o conhecimento como problema de todo ser humano*.

Esse exercício incansável da busca do conhecimento revela que todo gênero humano é inacabado, assim colocando-o em uma situação por vezes de desespero existencial, mas abrindo infinitas possibilidades de fazer com que a descoberta de novas ou renovadas teorias produzam conhecimentos em vista de seus problemas.

2.2 CONHECIMENTOS ESCOLARES: SISTEMA DE EDUCAÇÃO FORMAL

Sendo o gênero humano inacabado, é obrigatória a sua passagem pela via educacional para seu desenvolvimento e sua sociabilidade. Kant, em seu tratado sobre pedagogia, lembra que todo sujeito não pode desenvolver-se senão a partir da educação. A ideia fundamental de Kant (1724-1804)⁹ é que a educação é absolutamente necessária para o desenvolvimento da humanidade universal. O desafio está em como educar essa natureza humana, cercada por múltiplas informações.

A nossa preocupação em meio aos desafios de como educar essa natureza humana traz presente outro grande filósofo da educação e considerado como o pai da pedagogia moderna. Comenius¹⁰ (1592-1670), tendo uma formação filosófica, é marcado pelos estudos bíblicos, e em 1613 se inscreve na Faculdade de Teologia da Universidade de Heidelberg, sendo antes de tudo um teólogo. Em 1630 começa seu interesse pela pedagogia, escrevendo que cada ser humano merece ser educado, pois é a imagem de Deus, por isso tudo deve ser ensinado a todos, sem distinção de riqueza, de religião, ou de sexo (DENIS, 1994). Em 1632, durante seus estudos nas universidades protestantes alemãs, Komenský escreve sobre os problemas pedagógicos.

⁹ Immanuel Kant, ao se interessar aos problemas sociais como: costumes, religião, organização política e a *educação*, em seu tratado sobre pedagogia, quer mostrar que a educação consiste em nos ajudar a realizar o princípio da humanidade que está em nós. “É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma, a qual em verdade convém à humanidade” (KANT, 2002, p. 17). O homem é educado para a liberdade e para a sociabilidade. A educação se encontra precisamente nesta tensão radical: entre liberdade e sociabilidade.

¹⁰ Comenius (Jan Amos Komenský) em português Comênio. Nasceu no dia 28 de março de 1592 Uherský Brod, Morávia, na República Tcheca. Morreu em 15 de novembro de 1670 em Amsterdam. Enterrado em Naarden. Fontes: BOSQUET-FRIGOUT, 1992.

Bosquet-Frigout, Saget, Jolibert (1992), Denis (1994), ambos escrevem sobre a *educação universal de todo gênero humano* desejada por Comenius em sua obra *La Grande Didactique/Didática Magna* na qual fala sobre a Panpédia, que significa em grego a instrução e educação que forma os homens, *pan* designa a universalidade. É necessário que todos sejam instruídos de tudo e totalmente.

Comenius, homem religioso que busca a unidade entre os homens, vê na educação geral e religiosa o meio de orientar, desde os primeiros anos, a criança, das possibilidades das quais carrega. Assim se engaja para encontrar a aplicação prática, fornecer a todas as crianças, a todos os adultos, homens e mulheres, os meios de acesso à educação. Ele escreve que todos têm direito à educação, em particular as crianças pobres, desfavorecidas materialmente, órfãs e indigentes. Também denuncia as injustiças sociais quando diz que a solidariedade deve jogar plenamente contra os problemas sociais (DENIS, 1994).

Como escreve Denis (1994), sem tomar conhecimentos mais afinados da herança histórica e do contexto no qual se desenvolve a vida desse filósofo da educação, Comenius, já podemos ter uma ideia desse homem que procurou a unidade com Deus, instaurando uma grandiosidade notável para a educação em vista da comunidade humana. Ciência e conhecimento devem desabrochar o bem:

o papel decisivo pertence aos homens e mulheres que pela educação e pela cultura podem se descobrirem, se conhecerem se compreenderem e encontrarem o caminho de um mundo melhor. A educação tem que responder a tudo, o que pode servir e ser aproveitado no curso da vida presente e futura. A educação constitui o remédio a todos os males, é ela que ensinará o homem a viver para os outros homens, para toda a comunidade humana e nela própria (DENIS, 1994, pp. 35-104).

A tomada de consciência educacional, o cuidado que passa pelo interesse(s) do cidadão, que podemos confirmar através da história de personagens que dedicaram seus trabalhos às questões educativas, é a forma concreta, válida e aproximativa na filtragem da realidade em meio aos desafios sociais. Certamente será uma utopia querer ou mesmo imaginar uma completa “purificação” de todos os órgãos e leis que regem a sociedade, mas a defesa ou a proteção à comunidade social deve ser mantida como prioridade voltada para o *bem comum*.

“Não se pode duvidar um momento sequer da prática educativo-crítica. Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2004, p. 98). Portanto, se é entendido que a principal função da escola é ensinar, gerar conhecimentos e culturas, está se confirmando que o currículo escolar poderia ser uma

ponte de interlocução entre conhecimentos alternativos informais e não-formais e conhecimentos escolares e acadêmicos formais. Esse encontro poderia ser mediado pelo currículo, pois ele é “eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e de conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais” (LOPES, 1999, p. 18).

Essa atual sociedade civilizada engloba, juntamente ao seu corpo cultural, toda a dimensão educacional do ser que a compõe. A escola pertence a esse tecido social. Todas as formas de conhecimento “são vistas como resultado dos aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais” (SILVA, 2002, p. 136).

A escola dá acesso ao conhecimento partilhado entre todos os homens e todas as mulheres que racionalmente examinam as suas condições de validade e suas reais condições sociais. A educação é caminho que vai formando e preparando esse gênero humano, para as diferentes profissões.

A aquisição do conhecimento - fazer mais complexo, das relações mais elaboradas, a aprendizagem mais aberta sem dúvida vai se passar dentro de uma instituição escolar que forma o homem e a mulher, inseridos dentro de uma determinada sociedade. A própria realidade nos mostra essa direção, caminho ao qual fomos sujeitos. Aqui, quando falamos de uma aprendizagem mais aberta, queremos nos referir a uma instituição - escola - marcada pela sua história, que vem elaborando e reelaborando a construção do conhecimento dentro de uma tradição educacional marcada também pelas suas crises.

Essa escola visa à formação pessoal do cidadão e do trabalhador, para a transmissão de conhecimentos, de competências, de habilidades, de capacidades, de atitudes, de hábitos e de valores éticos e morais, que devem constituir a tela de fundo dos programas de educação formal.

Comenius considerava que a educação é um processo que deve durar toda a vida e que o mundo inteiro é uma escola. O professor deve encorajar a participação dos alunos, devendo despertar-lhes o desejo para aprenderem naturalmente. O autor escreve dizendo que a maneira como se educa deve despertar o interesse do aluno (DENIS, 1994).

Em relação a essa maneira de educar, Comenius fala dos pais, os quais têm uma missão familiar de ensinar a partir de pequenas tarefas, iniciando a criança a sua futura função social. “Em nenhum caso, as tarefas escolares devem sobrecarregar o aluno. A escola deve dar ao aluno segurança e bem estar” (DENIS, 1994, p. 43).

A primeira escola é a família: *o lugar da primeira educação*, sobre o qual os documentos¹¹ declaram que:

os direitos e deveres primeiros são dos pais, mesmo que existem lacunas nesse compromisso parental. O poder público tem o dever de proteger e defender a liberdade do(s) cidadão(s) deve velar por uma justiça distributiva na partilha de ajuda do setor público de tal maneira que os pais possam usufruir de uma autêntica liberdade na escolha da escola para suas crianças, segundo as suas consciências. Ainda é dever do Estado de velar que o cidadão tenha uma participação verdadeira a cultura e sejam preparados como se deve ao exercício aos direitos e deveres do cidadão (CONCÍLIO VATICANO II, p. 711).

Nessa relação social, família e escola, está sendo formado o futuro cidadão, e nós podemos apontar outros atores, já mencionados, que fazem parte desse “encontro”, o professor/educador. Esse conjunto humano relacional nos faz lembrar algumas figuras geométricas, entre elas, o *triângulo do educador*, favorável, como escreve Jacques Pain que pode resultar em bons ou maus resultados. Pain (1992, p. 185) também o classifica como triângulo “infernai” no qual apresenta pais, professores e alunos, operacionalizados pela instituição escolar, no centro dessas relações, tornando-o “infernai” justamente pelo desafio operacional.

Educar e formar serão sempre grandes desafios. Como diz Ph. Meirieu (1997, p. 61): “A idéia de educação implica a idéia de liberdade, ela chama como uma exigência interna e não como acessório complementar ou um apêndice anedótico”.

Desejar uma sociedade solidária na responsabilidade do tempo e espaço, nos seus diferenciados conhecimentos, uma sociedade voltada para uma cultura de liberdade e de criatividade sem sufocar a liberdade e valores de todo gênero humano, torna-se um desafio para a educação em todos os meios sociais, desafio canalizado para a igualdade nas relações humanas. Não é exclusividade dos contextos investigativos em que o pesquisador está engajado.

Tem-se fortemente o sentimento de que o futuro de cada sujeito está nas “mãos” da escola, e a formação possibilitará condições melhores para um emprego, rendas, um status social que permita a existência pessoal e familiar. Porém esta realidade nem sempre funciona para toda a sociedade, em particular, para as populações mais vulneráveis há escassez de recursos econômicos.

¹¹ Concilio Oecumenique Vatican II - Declaração sobre a Educação Cristã – Paris: Centurion, p. 711.

A escola¹² vai acolher pessoas do meio social diferente. É necessário compreender a realidade de cada um e de cada uma, mostrar que existe uma diversidade de culturas, em relação aos jovens que chegam às escolas. É preciso ter grande sensibilidade para avaliar todo o contexto, para facilitar um desenvolvimento razoável do adolescente. Essa passagem que parte de documentos que datam de 1967 é vivida na hora atual, quando educadores, professores estão imerso(s) nesse(s) contexto(s) educacional, exigindo conhecimentos que, por vezes, fogem da realidade vivida numa sala de aula.

Como escreve Pain (1992, p. 169): “a escola, lugar determinante de conjunturas econômicas e sócio-culturais atuais, é confrontada a uma alternativa muito clara: ou ela engaja uma larga integração pedagógica do problema escolar inserida no sistema social atual ou ela se fecha na violência desse sistema e dentro de suas violências específicas”.

A escola unifica um discurso de sociabilidade educacional: viver juntos uma formação para que possamos ver quem constitui essa sociedade e perceber as diferenças para “melhor compreendê-las”. Ela separa quando ainda é uma linguagem e prática distante e que ajuda a somar fortes divisões sociais. Basta olhar onde estão localizados geograficamente e socialmente os estabelecimentos educacionais e quem os frequenta. Como as crianças e jovens se deslocam para esse local, que tipo de transporte é utilizado, como se comportam, como se vestem, quem os acompanha, como chegam, quem os espera na entrada e como são tratados na saída, o que encontram a sua disposição nesses estabelecimentos, qual o conforto, a proteção, que tipo de ensino, e qual interesse por parte da própria instituição.

O que se pode constatar, a partir da realidade socioeducacional, são redes de escolarização, podendo ser regidas por leis nacionais, mas distintas e praticamente sem comunicação entre elas. Assim, existe uma diferença hierárquica de estabelecimentos, de grupos que ensinam tipos de formação e duração. Não se pode esconder que tudo isso passa pela diferença de clientela social que frequenta esses centros. O “cliente”, ao término da sua passagem formativa, é condecorado, homenageado com um diploma, conferindo-lhe

¹² Essa declaração sobre a educação segue dizendo: “Entre todos os meios de educação, a escola cobre uma importância particular; ela é especialmente, em virtude de sua missão, o lugar de desenvolvimento assíduo de faculdades intelectuais; ao mesmo tempo exercendo o julgamento, ela introduz o patrimônio cultural herdado de gerações passadas, ela promove o sentido de valores, ela prepara a vida profissional, ela faz nascer entre os alunos de caráter e a origem social diferente um espírito de amizade que forma a uma mútua compreensão. Mais ainda, ela constitui como um centro onde se reencontram para partilhar as responsabilidades de seu funcionamento e de seu progresso, famílias, mestres, grupos de todos os gêneros criados para o desenvolvimento da vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e enfim, toda comunidade humana (Concílio Vaticano II - Declaração sobre a Educação Cristã – Paris: Centurion, p. 710).

competências que são traduzidas para um exercício de conquistar um melhor posto ou classificação, como a entrada numa universidade.

Esse processo de aquisição por valores, prestígios, títulos escolares, indica o caminho pelo qual o sujeito passou e o seu estabelecimento(s) de maiores ou menores status, sendo ele público ou privado.

A escola tende a reproduzir relações de força entre as camadas sociais, correndo cotidianamente riscos de conduzir sujeitos à exclusão socioeducacional, como escreve Clavel (1998, p. 146):

nesse contexto atual a luta de classes está essencialmente em jogo no centro da escola: a deficiência para as famílias modestas não é somente econômica, mas também cultural. São estas diferenças culturais ligadas as origens sociais dos alunos (hábitos e herança familiar e social) que estão no centro das desigualdades no desempenho escolar. Pela sua organização interna a instituição escolar tende a manter esse diferencial aproveitando-se das categorias sociais que detém as chaves da cultura dominante, e sobre aquela também os privilégios, os prestígios e posições sociais: assim faz passar uma linguagem de maior nível (com os programas, manuais), distante da linguagem popular.

O sistema escolar age como todo sistema social e político. A escola é atingida por esses sistemas que reproduzem um modo de produção que o mercado impõe, e esses sistemas escolar/educacional/político acabam refletindo uma arbitrariedade cultural, dominante em função do ensino superior, por exemplo, percebendo-se a oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, como escreve Pierre Bourdieu *dans La Reproduction*, citado por Clavel (1998). Já no século XVII, Comenius dizia que o sistema educacional deve não somente se ligar às atividades do pensar, e da razão (*ratio*), mas também ao trabalho manual (*operatio*), afirmando que essa atitude não é vergonha para ninguém (DENIS, 1994).

É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão. Lembrando novamente Comenius, que vive numa época em que a inferioridade das mulheres é admitida, diz que as moças têm as mesmas capacidades intelectuais que os rapazes e defende um melhor cuidado com os alunos em dificuldades. Afirmar que tudo deve ser ensinado não significa que os alunos devem tudo apreender, mas aprender a bem pensar (DENIS, 1994).

Freire (2007, p. 123), em seus escritos *Pedagogia da Autonomia* lembra que:

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue

constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor.

Ao prosseguir nosso diálogo com Paulo Freire, vemos que a palavra é o meio que possibilita ao homem ascender à condição de sujeito plenamente autônomo. E através de uma comunicação autêntica estabelecida no diálogo que o indivíduo se transforma em criador e autor de sua própria história. O processo educativo nunca é um empreendimento neutro, ele se constitui numa ação cultural, seja pela liberdade, seja pela dominação. Neste último caso, Freire faz refletir a uma concepção bancária que se traduz por um sistema educativo rígido, autoritário e antidialógico, em que o papel do responsável se limita a transmitir seu saber a alunos dóceis e passivos. No primeiro caso, tudo, ao contrário, é um agir de uma ação educativa que problematiza o conhecimento, tornando-o mais flexível e mais participativo. Em todo caso, o fruto de um diálogo entre o educador e o educando é a produção do conhecer entre os dois.

Reboul diz que o campo de valores é sem limites e que a educação¹³ varia muito, como as formas naturais, segundo as diferentes sociedades e culturas. “Alguma tradição privilegia a integração, o meio ambiente e a fidelidade ao passado. Outras favorecem mais a autonomia do indivíduo, o espírito crítico, o julgamento, o senso da responsabilidade, tudo aquilo que faz o ser humano um adulto em sua totalidade” (REBOUL, 1992, p. 4).

2.3 CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS: APROXIMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA COM OS DIFERENTES SISTEMAS DE EDUCAÇÃO

Ao dialogar¹⁴ com homens e mulheres da “ciência popular”, os sujeitos de nossa pesquisa, podemos verificar que, em seus trabalhos desenvolvidos em suas oficinas face aos

¹³ Reboul (1992) reescreve: “A educação é a ação que permite a um ser humano de desenvolver sua atitude psíquica e intelectual assim que seus sentimentos sociais, estéticos e morais, num objetivo de cumprir na medida do possível sua tacha de homem”. A etimologia vem de *educatio* que tira sua origem de « educare » que significa alimentar e de « educere » que significa dirigir, conduzir. Educar aparece mais próximo de criar e apreender tanto quanto as áreas intelectuais que física e moral.

¹⁴ *Clareza, docilidade, confiança e prudência*. Essas são quatro (4) características que retratam o diálogo, trabalhadas na revista CAHIERS, n. 393 - Action Populaire - CERAS: Centre de Recherche et d’Action Social.

limites cotidianos, eles procuram solucionar seus problemas, apresentando a construção de outros conhecimentos alternativos. Esses sujeitos fazem visualizar práticas metodológicas que são elaboradas a partir dessa área subterrânea, distinguindo-os de métodos “laboratoriais”.

Podemos escrever então sobre outra forma de racionalidade, ainda não científica. Pois o conhecimento vulgar ou ordinário, praticado pelos indivíduos, seja em suas particularidades ou na coletividade social, não vem a ser desmerecedor do grande patrimônio que a humanidade herdou desde Copérnico, Galileu, Newton, Einstein e outras personalidades do mundo científico. Esses grandes cientistas entre outros, no dizer de Boaventura de Sousa Santos, “são cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos” (SANTOS, 2002, p. 5).

O estudo de conhecimentos alternativos não-formais ou informais que brotam do contexto periférico tem como intenção primeira respeitar e preservar o que já foi construído, ou que está sendo processado. Pretende, também, resgatar, a partir do contexto histórico e atual, a questão do outro, ver como as coisas aconteceram, acontecem e se transformam, sem receio de cair no abandono ou esquecimento de fatos, teorias, ideias que ajudaram e estão ajudando comunidades a se desenvolverem.

Ao identificar diferentes conhecimentos, tem-se a possibilidade de outras leituras que nos deixam escrever, que nos fazem equilibrar ideias/teorias/práticas. Esses “outros conhecimentos” evoluem¹⁵ sem perder suas raízes. O princípio é o mesmo, ou seja, passam por suas devidas adaptações.

O que nos ajuda a dialogar com o diferente e fazer outros reconhecimentos. Ao escutar nosso sujeito pesquisado, aprendo a falar com ele. Porém falar com ele não significa falar como ele, mas respeitar o que ele tem a dizer e a mostrar. O fato de buscarem seu auto-sustento partindo de sua própria “casa”, na aplicação de conhecimentos alternativos, através de suas formas e técnicas que fazem homens e mulheres produzirem, caracterizam as capacidades existentes de seres até então desconhecidos.

(Continuação da página precedente)

Septembre 1964 - Paris. Destacamos a *prudência pedagógica*. Característica atenta às condições psicológicas e morais do sujeito. Podendo ser esse uma criança ou adulto com poucas ou sem maiores instruções. Nesse diálogo empreendido a uma exigência maior no conhecer, na sensibilidade referente ao outro, adaptando-se a diferentes situações para que aconteça uma mútua compreensão. Características fundamentais que devem não somente estar escritas, mas vividas pelo investigador que está continuamente em comunicação. A escuta é a valorização da palavra, o saber adquirido é a identidade da pessoa, que traduz sua experiência de vida. A palavra vai dar ao indivíduo uma abertura de comunicação ao mundo exterior que o permite de conscientizá-lo em face de uma viva realidade. A palavra abre uma via de comunicação entre o pesquisador e seu sujeito de pesquisa.

¹⁵ A evolução do conhecimento alternativo constata-se na adaptação de suas ferramentas, na forma de cultivar a terra. Existe um modo de experiência prática de fazer distinguindo-se da forma de fazer evolução científica.

As contribuições desses conhecimentos alternativos podem proporcionar descobertas da vida coletiva em suas respectivas origens socioculturais e educacionais, indo além do quadro escolar e acadêmico formal. Ao tratar da busca de diferenciados conhecimentos¹⁶ que constroem a sociedade, Burbules afirma que:

é uma oportunidade porque os embates entre os diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica e democrática (apud GARCIA, 2003, pp. 159-160).

A sociedade concreta é a cotidiana, do homem comum. “Este organiza sua vida não através das ciências sociais, que seriam pouco úteis, além de pouco inteligíveis, mas pelo senso comum, pelo conhecimento imediatista que é patrimônio cultural da maioria” (DEMO, 1992, p. 250).

A experiência faz aparecer o conhecimento não-formal e informal, buscando dentro de sua própria compreensão responder a diversos pedidos de trabalhos por vezes também classificados como periféricos. O conhecimento informal, por exemplo, retrata com muita força esse construir ou fazer a partir de uma prática adquirida. Uma experiência criadora, tornando o sujeito um “arquiteto dessa produção”, no dizer de Paulo Freire¹⁷.

A prática por vezes exige a tomada de decisões, aqui e agora, seguidamente de urgência, desse homem comum. Os atores dessas práticas sabem, conhecem e produzem, muitas vezes, coisas que o pesquisador ignora. Segundo Charlot (1995), uma teoria construída a partir da prática é aquela construída a partir de uma atividade de pesquisa. Cada um, o que pratica e o que pesquisa, sabe das coisas que um e o outro não sabem. Cada um tem a necessidade do outro para pensar o que se passa, mas o reconhecimento está no que é específico de cada um. A análise das práticas é que vai mobilizar diversas fontes intelectuais.

O filósofo Descartes apresenta o sujeito como alguém racional, pensante e consciente, colocando-o no centro do conhecimento: *Cogito, ergo sum*. Porém, esse sujeito que não estudou Kant, Marx, não conhece os trabalhos de Paulo Freire, Hannah Arendt, Jacques Derrida, do clássico ao contemporâneo, situado num outro espaço e tempo, é pensante, integrado à sua realidade e às suas necessidades, talvez, não como sujeito

¹⁶ Entre os movimentos existentes numa sociedade globalizada, se destaca, propondo outra forma de trabalhar a formação educacional, o MST: Movimento Sem Terra presente no Brasil desde os anos 70.

¹⁷ Paulo Freire, educador brasileiro, em seus escritos retrata o cidadão como um criador de possibilidades, partindo de sua própria realidade.

cartesiano, mas produzindo conhecimentos alternativos, construindo ferramentas a partir de seu território de práticas e experiências vividas. Esse sujeito cria e recria outros paradigmas.

A teoria e a prática carregam a mesma preocupação: *o conhecer*. Essa preocupação está bem presente nas relações de trabalhos articulados na sociedade.

Essa preocupação é bem sentida quando nos deslocamos em meio a trabalhos desenvolvidos por pessoas que estão localizadas em territórios socialmente desfavorecidos, mas que estão colaborando na constituição dessa comunidade local.

Seja esse homem, ou essa mulher presente em circuitos universitários ou em zonas menos favorecidas, ambas as realidades humanas manifestam explicitamente essa inquietude do querer conhecer mais para poder avançar em suas oficinas, na expectativa de responder a seus trabalhos, visando a sua própria autonomia.

Poderíamos tomar como fato concreto os centros educacionais onde são desenvolvidas atividades criativas e dinâmicas. Esses centros fazem com que essa criança, esse jovem ou adolescente desperte sua curiosidade a partir das práticas pensadas por seus educadores justamente no intuito de fazer “despertar” a imaginação, sua criatividade, seu desejo de ver e constatar como é o funcionamento de inúmeras produções que fazem o corpo social se movimentar.

Essa realidade formativa acima, tomada como exemplo, deixa claro que a prática exercida não pode estar desconectada de uma teoria anteriormente elaborada, construída e agora processada. No entanto, essas realidades podem ser fontes de novos e diferenciados conteúdos e dinâmicas educacionais.

O conhecimento alternativo está à disposição da inteligência humana, implicado a valores e qualidades na sua produção. Os sujeitos prototípicos de nossa investigação, quando apresentam suas fabricações/produções, para alcançarem seus objetivos mostram bem esse panorama do conhecimento alternativo como forma ou meio sustentável do grupo. Eles fazem uma crítica fina e elegante quando se voltam ao conhecimento formal, pois percebem as lacunas que esses deixam transparecer. Esse conhecimento formal e mesmo o não-formal são questionados pelos novos paradigmas da classe popular.

Por vezes estamos demasiadamente centrados no sistema educacional vigente, a educação formal, e ficamos em dívidas com a aprendizagem informal. Esses conhecimentos se desenvolvem e se produzem em locais distintos dos tradicionais, localizados em regiões de combate, lutas e resistências à exclusão. Constantemente se tornam alvo de críticas e de indiferenças, mas a realidade confirma a força e o poder que provocam no meio social.

Segundo as pesquisadoras Fischer e Baqueiro (2004, p. 249):

o processo de educação informal se dá no contexto da vida social, política, econômica e cultural, nos diferentes espaços de convivência social – família, escolas, fábrica, rua, organizações e instituições sociais -, as quais formam um ambiente que produz efeitos educativos.

Umas das dificuldades para poder avançar na descoberta de outras formas do conhecimento, segundo Denis Poizat (2004, p. 150), é que “as pesquisas em educação são essencialmente centradas no mundo escolar, ficando marginalizadas as investigações sobre as formas e os objetos de aprendizagem fora desse universo”.

Geralmente esses outros conhecimentos estão situados não em “bancos confortáveis”, mas em locais que impõem ao pesquisador certas exigências de adaptação. A realidade na qual esse conhecimento se desenvolve às vezes coloca certas barreiras ou limites. As áreas de risco, entre outras, são as mais visadas por serem desprovidas de melhores condições financeiras, sendo os sujeitos dessas áreas movidos pela criatividade e confrontados a superar a falta de recursos em vista da própria sobrevivência.

O conhecimento alternativo é uma construção certa e real que tem seu espaço e tempo coabitando com o conhecimento formal. A conjugação de ambos seria uma proposta viável para determinadas situações, pois em alguns locais e situações poder-se-ia promover essa integração.

A verdade é que não podemos negar a existência desses conhecimentos alternativos que estão respondendo a necessidades básicas e sustentáveis de determinados grupos da sociedade. Geralmente esses grupos vão se formando, vão se escolarizando com os instrumentos ou ferramentas que também constroem, mas esses sujeitos investidores não desclassificam a forma operatória formal educativa existente.

Esse *processo de participação social* (ACIOLY-RÉGNIER, 2004), através de outras formas de aprendizagens, é também resultado de um encontro de diferenciados poderes culturais em que os conhecimentos se propagam a partir de gerações que portam linguagens e características bem distintas e que vão se aperfeiçoando e se adaptando constantemente a diferentes regiões e comunidades sociais.

2.4 CONHECIMENTOS DE NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS REPRESENTAÇÕES

A propagação dos diferenciados conhecimentos dentro desse processo de participação social é produzida pela linguagem. No dizer de Berger e Luckmann (1996, p. 61), a linguagem é o mais importante sistema de sinais da sociedade humana que: “constrói, então, imensos edifícios de representação simbólica que parecem elevar-se sobre a realidade da vida cotidiana como gigantescas presenças de um outro mundo”.

Silva (2002, p. 60) prossegue dizendo: “nas sociedades modernas, uma boa parte da informação é veiculada em linguagem matemática. Vivemos em um mundo de taxas, percentuais, coeficientes multiplicativos, diagramas, gráficos e tabelas estatísticas”.

A nossa linguagem cotidiana e o nosso pensamento referencial não são matemáticos, e, desde o nosso saudoso tempo colegial, a resistência a essa “linguagem” e prática é bem acentuada, como podemos constatar também nos dias atuais, mas contamos e contabilizamos em nossas relações sociais diariamente.

O conhecimento matemático adquirido nos colégios, por onde nós passamos, segundo Silva (2002, p. 61): “infelizmente pode não ter sido orientado para sermos homens e mulheres independentes. O ensino tradicional de matemática ajuda bem pouco a decifrar a informação disponível na sociedade, e o que conduz as pessoas à condição de excluídas, e não de cidadãos”.

A representação do conhecimento matemático em nossas atividades profissionais, muitas vezes, é ignorada completamente. Flato (1990) afirma que ao exaltarmos ou satisfazermos simplesmente, [...] o poder da matemática é uma realidade atual, inegável, massiva e multiforme.

Com certeza, a representação de uma disciplina não é puramente social, inscrevendo-se profundamente numa dinâmica psíquica de cada sujeito. O objeto matemático interiorizado, como estudou Jacques Nimier, aparece como elemento da personalidade, considerado como um sistema que encontrou seu lugar no caminho desse sujeito por participar do equilíbrio desse sistema. Como objeto interno, a matemática vem para ajudar a diversas instâncias da personalidade e tem uma relação na procura do equilíbrio do sistema (NIMIER, 1995).

Com o desenvolvimento da *Etnomatemática* nos anos 70, Ubiratan D'Ambrosio¹⁸ traz sua grande contribuição na construção do pensamento (matemático) contemporâneo. Aproxima-se da etnografia para localizar entre as diferentes relações culturais as práticas matemáticas que ali estão emergindo e produzindo outros conhecimentos. O pesquisador profere num seminário Nacional sobre a História da Matemática o seguinte:

ainda é comum tentar justificar o conhecimento matemático por si próprio, e os avanços da matemática são muitas vezes atribuídos somente à dinâmica interna desse conhecimento. Em grande parte isso se deve a quão pouco se sabe sobre a natureza do conhecimento matemático. Num trabalho recente, o matemático Barry Mazur diz que "Como toda História Intelectual, muito da História da Matemática simplesmente nunca é captada: seus principais artefatos são idéias que passam a maior parte de sua vida em um estado volátil, não registrado. Sua eventual destilação como registro escrito ocorre muito tempo depois de seu descobrimento inicial." [10] A proposta historiográfica está implícita no Programa Etnomatemática teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas. Mas remete sobretudo à dinâmica da evolução desses fazeres e saberes, resultante da exposição a outras culturas. Mas a cultura do conquistador e do colonizador de antanho e dos tempos atuais também evoluiu a partir de uma dinâmica de encontro. Mesmo livros elementares reconhecem, muito antes do polêmico afro-centrismo, que "[A ciência helênica] teve seu nascimento na terra dos Faraós de onde os filósofos, que ali iam se instruir com os sacerdotes egípcios, trouxeram os princípios elementares." [11] O encontro cultural assim reconhecido, que é essencial na evolução do conhecimento, não estava subordinado às prioridades coloniais como as que se estabeleceram posteriormente. O Programa Etnomatemática não se esgota no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas. Procura entender o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento. Naturalmente, no encontro de culturas há uma importante dinâmica de adaptação e reformulação acompanhando todo esse ciclo, inclusive a dinâmica cultural de encontros [de indivíduos e de grupos]. [12] III Seminário Nacional de História da Matemática, Vitória, ES, 28-31 de março de 1999.

Numa leitura transcultural e transdisciplinar, o autor procura identificar a difusão dos conhecimentos, entre os aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos e educacionais que estão presentes nesse estudo de análise comparativa, como Domite (2007, pp. 144-150) escreve:

o trabalho de D'Ambrosio com os estudos etnomatemáticos provocou transformações no âmbito da educação matemática semelhantes àquelas que a Antropologia provocou nos movimentos de compreensão dos povos colonizados. [...] A Etnomatemática de D'Ambrosio, por sua vez, busca de início identificar problemas (matemáticos) a partir do conhecimento do "outro" no sentido de levar os

¹⁸A Etnomatemática tem sua origem e seu desenvolvimento como área específica de educação matemática através de Ubiratan D'Ambrosio, que nos anos 70 apresenta suas primeiras teorias nesse campo de estudos como diretor num programa de estudos em matemática no State University of New York at Buffalo. Hoje, a Etnomatemática é considerada como uma área particular da história da matemática e da educação matemática. Consiste da matemática praticada pelos grupos culturais específicos, e considerados como objetos de estudos. Essa perspectiva reconhece a capacidade de todo homem e de toda mulher de possuir e terem idéias matemáticas (PRETTO, 2003).

educadores (matemáticos) a lidar com a questão da diversidade cultural. O Programa Etnomatemático chega mais adiante destacando, assim como a Antropologia, a “diferença” como um dado positivo, constituinte de uma (obra) outra possibilidade do saber matemático ao longo da história da humanidade daquela que nos tem sido dada. Creio que assim como a obra construída por Paulo Freire foi o grande motor para tratar a educação pela via de padrões culturais de comportamento, crenças e conhecimento, a obra de D’Ambrosio é a grande vertente na busca de compreender o papel da cultura na construção das relações quantitativas e espaciais – em especial, de grupos culturalmente diferenciados.

Num debate com o matemático Connes, Changeux (1989) afirma que *a matemática tem uma relação central na vida social. A cultura ocidental se caracteriza por uma sorte de mito da matemática. A crença pode ser oriunda de Pitágoras, em uma virtude explicativa e quase transcendente das matemáticas. Para muitos, descrever em termos matemáticos uma estrutura sintaxe ou de relações de parentesco, parece uma explicação suficiente.*

Tal perspectiva serve tanto para o contexto francês como para o contexto brasileiro. Com efeito, o fardo carregado pela matemática nas representações sociais, seja do bom êxito ou do fracasso escolar, fica também forte nos dois contextos culturais.

Entre as representações matemáticas, nós podemos distinguir, de grosso modo, duas que são mais frequentes: aquelas da matemática como disciplina formal, universal e descontextualizada, e aquelas da matemática vista como produto cultural. Os conceitos subjacentes a essas representações são muitos diferentes e determinam de certa maneira as perspectivas das pesquisas em ciência da educação.

A noção de representação individual ou social permanece claramente um conceito-ferramenta de nossa pesquisa. Nossa proposição não está concentrada sobre o conceito-objeto. Não vamos discutir, mas vamos nos contentar de tomar o senso usual colocado em obra nos trabalhos de pesquisa em ciências da educação. Retomamos a ideia desenvolvida por Zazzo (1993), dizendo que a representação designa por vezes um processo e um produto. Ela é um processo no sentido em que cada sujeito elabora e modifica sem parar suas representações da realidade que o cerca. Ela é também um produto no senso quando, num determinado momento, os contornos de uma representação podem ser traçados a partir de sua descrição.

No presente trabalho não apresentamos um repertório de sentidos ao termo “representação”. Entretanto nós podemos precisar com alguns exemplos o resultado de vários debates que aconteceram na primeira escola de verão no CNRS¹⁹, sobre as Ciências Cognitivas, centrados sobre a utilização ambígua do termo “representação”. Num debate

¹⁹ Centre National de la Recherche Scientifique

introduzido por Claude Debru sobre os diferentes sentidos do termo, Gérard Vergnaud (1991) chega a uma primeira conclusão de que existem ao menos cinco (5) sentidos dessa palavra em Psicologia:

1. Um sentido psicológico, em que o termo “representação” concerne à relação de um ser vivo com seu meio de proximidade. A aproximação funcionalista consiste em dizer que esta representação existe porque ela representa um papel.
2. Um sentido semiótico, considerando a representação como um sistema de significados. Assim os significantes que são representados pelos significados são necessariamente de ordem conceitual ou cognitiva, mas não de ordem de material real.
3. Um sentido informático que reenvia àquele da base de conhecimentos retidos num sistema de informática para tratar uma área.
4. Um sentido neurocientífico para o qual a representação significa a distribuição espaço-tempo de movimento.
5. Um sentido psicosociológico pela noção de representação social: que designa o conteúdo das representações partilhadas por uma categoria de sujeitos a respeito de um fenômeno social, cultural, político, econômico, científico ou técnico.

Essa “escala numérica” reflete as dificuldades eventuais de compreensão ligadas à utilização desse termo representação. Nosso objetivo não é discutir as particularidades ligadas a cada um desses cinco (5) sentidos do termo representação. No entanto nos vamos situar o sentido geral retido nessa pesquisa, de maneira a dar conta da melhor forma possível aos dados.

2.5 CONHECIMENTO E PODER NAS RELAÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS

As relações construídas socialmente passam pelo conhecimento e pelo poder que podem incluir como excluir o ser de seu círculo de pertença. O poder que se casa ao conhecimento Michel Foucault²⁰ define como um feixe de relações. Essas relações

²⁰ Michel Foucault, filósofo francês, mostra que o poder não existe: “na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 2006, p. 248). O referencial foucaultiano é uma contribuição que abre possibilidades de uma maior reflexão sobre a questão do poder, de quem o detém e que forças ele possui nas diferentes realidades socioeducacionais.

homem/mulher que definem as formas e representações da realidade social/educacional, em que a variável do meio social, cultural e educacional tem que ser “considerada atentamente, em particular no que diz respeito à distribuição do poder e das formas de participação, campo altamente conflitivo e, na história, organizado pelos homens em detrimento das mulheres” (MURARO e BOFF, 2002, p. 50).

O pensamento de Foucault, que “cruza” diferentes áreas das ciências, investigador polêmico, merecedor de muitos “rótulos”, nos proporciona uma investigação epistemológica de grande valia. Em seus escritos, quando traça um mapeamento do convívio social, fala do poder que se estabelece nessas relações entre as pessoas e as instituições às quais pertencem. Nesse estabelecer relação entre conhecimento e poder, temos a contribuição de Michel Foucault, como um forte referencial teórico que abre a possibilidade de uma análise crítica em relação ao poder. Mas agora de um poder não mais visto somente a partir do conhecimento formal, mas das formas alternativas como o conhecimento é trabalhado e de quem o detém nos movimentos periféricos.

Ao trabalharmos a temática da exclusão, e aprofundando-a nos capítulos que seguem, em nossa investigação encontramos Foucault nos anos 70, utilizando a noção de exclusão. No entanto, sua descrição e combate são referentes às *formas disciplinares* como eram tratados socialmente os marginalizados, imigrantes e doentes mentais, e partindo dessas situações, Foucault analisa a forma de poder existente na vida social.

Na reflexão desenvolvida pelo autor, no texto *Soberania e Disciplina*, capítulo XII do livro *Microfísica do poder*, curso do *collège de France*, dado em 14 de janeiro de 1976, ele próprio afirma a positividade do poder que não é só repressão, mas que tem certa fertilidade e, além disso, enfatiza uma análise do poder no interior da qual esse poder se representa não como:

algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder se exerce e funciona em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder. São sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou esvaçando-os. Efetivamente aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e

simultaneamente, pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 2006, p. 183).

Com base na compreensão de elementos históricos como é trabalhado por Foucault²¹ em seus escritos, observa-se que não é atirando um olhar negativo contra o poder que iremos tornar diferente ou transformar caminhos já existentes, mas que esses caminhos precisam ser constantemente avaliados em vista da própria natureza humana, a qual é portadora e integrada a uma soberania e disciplina.

Na citação selecionada, percebe-se como Foucault conceitua o poder, como ele o define. Nota-se também que não há vilões ou vítimas do poder, todos são determinantes do e determinados pelo poder, ou seja, a sociedade para Foucault organiza-se e funciona através de redes de poder, o qual é parte constituinte dela.

Discutindo a temática do poder, Foucault explicita as múltiplas formas de sua manifestação, demonstrando os limites e as suas possibilidades. Os intelectuais descobriram que as massas sabem defender-se, possuem certa autonomia. Mas, ao mesmo tempo, há todo um sistema, um “jogo político” que invalida esse poder popular. Na ideia de que os intelectuais fazem parte deste sistema de poder, podem correr o risco de serem vistos como agentes da consciência e do próprio discurso do sistema vigente.

Foucault, dialogando com Deleuze, lembra que o poder está inserido em toda trama da sociedade e que “o papel do intelectual não é mais o de se colocar um pouco à frente ou um pouco ao lado para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da verdade, da consciência, do discurso” (FOUCAULT, 2006, p. 71).

O autor, ao propor o questionamento a respeito de quem é sujeito beneficiário ou beneficiado a possíveis mudanças ou transformações sociais, apresenta algumas formas possíveis de se pensar e ver como é construído o poder e a sua tradução em estratégias de controle dentro de uma ou mais instituição. Ele também nos fornece elementos para podermos estar atentos para quem exerce esse “controle”, vivendo em camadas socialmente desfavorecidas.

O tempo presente nos mostra que relações de poder existem em todas as sociedades, desde suas origens primitivas, e constatamos sua presença fortemente enraizada na realidade

²¹Seus textos são inspiradores na produção de novas teorias, apontando fatos que vão construindo diferenciados conjuntos de princípios fundamentais de uma arte ou ciência. Foucault motiva seus leitores a novas investigações, a outras curiosidades a partir de seus escritos polêmicos, dando espaço a uma crítica epistemológica radical como sabe muito bem fazer.

periférica através dos conhecimentos ali existentes, e nas relações que vão moldando homens e mulheres pertencentes a esse contexto social.

No capítulo IX, ao abordar a questão do *poder e corpo*, Michel Foucault mostra a origem de mecanismos que, através do poder, cotidianamente, vão moldando o corpo individual e, por consequência, o social. O próprio autor, num determinado momento, em seus capítulos, fala da disciplina. As prisões, os quartéis, as escolas e outros são citados pelo autor como locais de submissão e controle. Constituem-se também centros disciplinadores que vão “construindo” corpos de homens e mulheres obedientes. Percebe-se que o poder não é somente do Estado ou mesmo de quem governa, mas está em outras instituições da sociedade.

O corpo é uma forte determinação social, como escreve Stoer (2004), e comunicação para além da linguagem verbal, é por onde a experiência do mundo se concentra, sendo lugar legítimo da resistência. Este lugar tem endereço certo de exclusão e de inclusão social, visualizado pelas suas características e pelas marcas sociais.

Em muitas instituições, empresas, locais diferenciados de trabalhos vê-se como é preciso conhecer e cuidar do (desse) corpo. É preciso mantê-lo bem tratado, saudável para que produza mais e com melhor qualidade. Ele também precisa adaptar-se aos padrões de beleza para melhor consumir. Como escreve Foucault (2006, p. 146): “a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos”.

O que podemos constatar é a evolução das necessidades a que o corpo foi submetido, “escravizando-o” a academias, clínicas de estética, salões de beleza, e na consulta de revistas de boa forma etc. É indispensável manter um corpo belo, forte, atraente e sedutor, produzindo conhecimentos. Esse corpo tem que se fazer conhecido. Mas essa realidade é para uma minoria, por ser essa mesma realidade produtora de muitos “corpos” desconhecidos.

Olhando para esse corpo humano penetrado pelo conhecimento e poder, que constrói e produz o corpo social, a contextualização histórica trabalhada por Foucault dá pistas de conhecer o significado do corpo humano inserido numa construção social em função do poder e do conhecimento. Esse conhecimento e poder, na maioria das vezes, fazem movimentar diferentes teorias e práticas, favorecidas pela obtenção de forças e disputas entre mulheres e homens que constituem esse corpo social.

2.6 INFLUÊNCIA CULTURAL NO PROCESSO SOCIOEDUCACIONAL

A cultura como processo histórico e integral da humanidade nos deixa encantados pela diversidade e desafiados pela complexidade. Como ação do ser social, caracterizada pelo homem e pela mulher, no dizer de Bruner (1991, p. 36): “a cultura é uma sorte de caixa de ferramentas, onde o homem encontra as próteses das quais tem necessidade para ultrapassar e às vezes redefinir os limites naturais de seu funcionamento”.

Seja a nível pessoal ou coletivo, a cultura vai se construindo no cotidiano com elementos estáveis e duráveis, e com elementos dinâmicos e contingentes. Os elementos geográficos, históricos e éticos são, às vezes, determinantes em seu desenvolvimento.

Temos consciência que corremos o risco, a cada dia, de manifestações patológicas, de exaltação de si próprias e *exclusão da diversidade*, que se desenvolvem dentro de formas nacionalistas, racistas e xenofobias, pois como produto tipicamente humano, a cultura é condicionada historicamente e tem seus limites.

João Paulo II²² em Hiroshima, no dia 25 de fevereiro de 1981, falava aos representantes da ciência e da cultura reunidos na Universidade das Nações Unidas que:

a construção de uma humanidade mais justa ou de uma comunidade internacional mais unida não é um simples sonho ou um ideal vazio, é um imperativo moral, um dever sagrado que o gênio intelectual e espiritual do homem pode afrontar graças a uma nova mobilização geral dos talentos e das forças de todos e o colocar em obra de todas as fontes técnicas e culturais do homem.²³

O ser humano é marcado e influenciado por diferenciadas fontes donde brotam distintas culturas do mundo social do qual é parcela: começando pela família, escola, universidade e grupos humanos com os quais tem relações. Na definição de Bruner (2000, p. 6):

a cultura é um fenômeno simbólico, produzido pelo homem. Ela nos propõe categorias comuns partilhadas que nos permitem agrupar eventos, objetos, situações, crises. O que dá à cultura sua continuação entre as gerações são as obras que ela cria e que ela transmite de uma geração a outra: sua ciência, sua arte, suas leis, seus dispositivos institucionais, sua mitologia.

Acolher sua própria cultura como elemento estruturante da personalidade, entre mitos e verdades, em particular na fase inicial do crescimento, durante o processo formativo e

²² Nome civil Karol Wojtyła, Papa da Igreja Católica entre os anos de 1978 a 2005.

²³ *La documentation catholique* - número 1832, p. 605, 20 junho de 1982.

educacional, é um dado da experiência universal, em que não se deve diminuir o valor de sua importância. A relação com suas próprias origens; familiar, territorial e social faz com que se desenvolva nas pessoas o valor do sentido patriótico e cultural. Esse valor consiste em um processo natural na ação integradora de componentes filosóficos, sociológicos, psicológicos, educacionais, que produzem efeitos naturalmente positivos e construtivos.

Quando falamos de educação ou de conhecimento(s) alternativo(s), ou mesmo de quem detém ou representa certo(s) poder(es), deve-se ter como preocupação, face ao outro, ensinar o respeito cultural, ir além da experiência pessoal ou imediata, mostrando as diferenças, descobrindo as riquezas da história e os valores fundamentais na formação humana.

A missão de transmitir o(s) conhecimento(s) de outras culturas, num senso crítico e sobre bases éticas, para uma tomada de consciência de valores e limites da própria sociedade cultural, deve ser passada não somente por uma educação institucionalizada, escolar ou acadêmica, mas pelas diferentes formas como o conhecimento é construído em distintos ambientes.

Veiga-Neto (2003, p. 5), lembrando Hall (1997), diz:

assiste-se hoje a uma verdadeira virada cultural, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

As condições da mulher e do homem periférico, no ponto de vista social e cultural, se transformaram profundamente na história humana, pela cultura local constantemente criada e recriada. Essas realidades estabelecem uma organização de meios que permitem a comunicação entre os que vivem essas diferenciadas realidades, harmonizando as diferentes identidades para melhor viverem na diversidade. Esses fatos se concretizam, em nosso campo de atuação empírica, como a existência de conflitos, por vezes, inevitáveis.

A cultura vai ajudando, e vamos percebendo visivelmente que os conhecimentos alternativos vão sendo construídos, incorporando uma série de elementos que, *a priori*, em se tratando de uma cultura popular/periférica, poderão ser invisíveis aos olhos do pesquisador.

Olhada como espaço de construção, diferentes grupos procuram, através de suas produções, uma maior integração. Atualmente vivem-se com força maior outras formas culturais, essas provenientes da cultura popular ou periférica, expressadas em movimentos, grupos, músicas e organizações que lutam por seus espaços em meio à sociedade a que

pertencem. Mas fica claro que essa cultura popular, como o conhecimento alternativo, está em constante metamorfose nesse lugar social no qual é produzida.

O grande desafio para os agentes da educação, sendo a *educação mediação fundamental entre as diferentes culturas*, é conjugar os diferentes valores éticos e morais na soma de outros elementos que transitam em meio a essa constelação multicultural, tornando o sujeito um ser de relações sociouniversal.

Peresson (2006, p. 74), escrevendo sobre *pedagogias e culturas*, diz:

a multiplicidades de culturas, e seu caráter histórico, pelo qual, permanentemente, se vão construindo e recriando, no espaço e no tempo, foi-se forjando e explicitando uma série de conceitos para explicar as formas de reprodução endógena e de transmissão das culturas em seu próprio meio, para expressar as diversas maneiras de relação, de encontro, interação e influência entre as culturas e para delinear o tipo de relação entre educação e culturas que existiu no passado e pode e deve existir no futuro.

A enculturação, aculturação, transculturação e interculturalidade são características consensuais apresentadas por Peresson, que definem a *multiculturalidade*²⁴.

O encontro entre a multiplicidade cultural nos abre um mundo de reflexão. As diferentes formas de ser e de viver, as características específicas que são identificadas como sendo lá do interior, a sedução das luzes das grandes cidades, e a descoberta de um mundo humano formado por relações complexas, com seus dias claros e com suas zonas sombrias.

Essas transformações constantes e rápidas sofridas pela cultura às quais as pessoas são submetidas colocam em jogo a própria questão da sua identidade social. Essa passagem pode até provocar alguns distúrbios, um período de desequilíbrio importante, em que o sujeito pode ficar desorientado, não geograficamente, mas psicologicamente. A euforia dos primeiros tempos acaba em crises, pequenas rupturas e em choque cultural. Ele tem a impressão de que tudo está perdido: as referências, a dignidade, a identidade e a própria língua materna.

Em relação à questão da língua, Stuart Hall (2005, p. 40) argumenta que: “a língua é um sistema social e não um sistema individual. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”.

Nós podemos observar que as dificuldades, os conflitos nas relações entre pessoas de culturas e civilizações diferentes estão presentes, cada vez mais, em várias nações. Uma análise atenta e rigorosa faz aparecer, além de manifestações exteriores, seguidamente a

²⁴ A definição dessas características da *relação entre as culturas* pode ser consultada no Anexo 1.

existência de elementos comuns significativos, como poderemos constatar em nosso campo empírico.

Na passagem para outra cultura, seja local, regional ou internacional, a partir do momento em que existe o contato com outros grupos humanos, podemos correr o risco de carregar certos julgamentos. A imposição para sobreviver é inevitável quando somos tratados como selvagens do terceiro mundo.

A partir de uma prática ou experiência vivida de interculturalidade e teorias, as quais trazem noções e terminologias a propósito da cultura, constatamos que esses fenômenos se multiplicam. A vigilância e atenção são necessárias face a uma cultura regional que carrega elementos típicos, como no sul do Brasil, onde o *gaúcho*, em relações a outros estados, é um exemplo bem concreto.

A França, nosso terreno de interculturalidade, nos ajudou a não reduzir as culturas a certos aspectos visíveis, atraentes, lançados pelos meios de comunicação, como a dança, o canto, o carnaval do Rio de Janeiro, o futebol, as belas praias. Tudo isso podemos sentir quando estamos em países e culturas estrangeiras.

A propósito: após um seminário na Lyon2, entre o grupo de estudantes, alguém nos perguntou se éramos realmente brasileiros. Sendo a resposta positiva, também questionamos o porquê da questão. “Vocês têm a pele branca e, na minha cabeça, os brasileiros são todos morenos”, disse o colega que tinha dúvidas a respeito da nossa pertença cultural. O folclore não explica tudo!

A construção de conhecimentos nos conduziu primeiramente a inserção cultural local, na qual percebemos que em situações de exclusão social a cultura tem seu lugar bem definido. A extensão dessa temática prosseguiu estando entre homens e mulheres além fronteiras, onde a pesquisa, dentro do processo universitário, trabalho desenvolvido em *co-tutela*, nos possibilitou viver *a influência cultural no processo socioeducacional*.

CAPÍTULO 3 - EXCLUSÃO SOCIAL

Nesse terceiro capítulo, queremos apresentar a maneira como a exclusão social foi tomando força com os passar dos tempos. Nele descrevemos o engajamento de muitos agentes sociais que buscaram e continuam buscando vias possíveis para combater e evitar esse aprisionamento socioestrutural. Nesse processo histórico, apresentamos também o estudo de caminhos possíveis para a inclusão social, focando os desconhecidos marcados pelo processo socioglobal no qual os riscos enfrentados pelo ser humano estão integrados nessa construção social, fazendo emergir outros conhecimentos.

Paul Valéry, parafraseado por Castel (2009, p. 11), diz que: “o corpo social perde tudo docemente seu amanhã”. Nós nos encontramos com homens e mulheres marcados por muitas perdas cotidianas. Essa experiência de *ruptura* social, citando Paugam (2009), faz a esperança desaparecer, conduzindo pessoas a um sentimento do *ser inútil* meio aos diferentes riscos provocados por razões sociais.

Nessa realidade latente questiona-se como o conhecimento pode trazer alternativas para que homens e mulheres possam enfrentar ou mesmo evitar essa ruptura social vivida nas diferentes situações da sociedade.

3.1 PROCESSO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO PELA INCLUSÃO SOCIAL: *LES EXCLUS*

A linha histórica da evolução social apresenta os anos 70 como marco de manifestações públicas em torno do tema exclusão. A obra a qual vai se tornar uma referência nos debates de ordem política, não somente na França, vem a ser de René Lenoir, funcionário da alta escala do governo de Valéry Giscard d’Estaing²⁵, intitulada *Les exclus: um français sur dix*. (1974). O autor deixa claro em sua obra que a exclusão deve ser tratada como um fenômeno não de caráter pessoal ou individual, mas de cunho social, a que toda a sociedade está diretamente implicada.

²⁵ Presidente da República Francesa entre 1974 - 1981

A partir desse período, o conceito de exclusão social não cessou de ser alvo de discussões, críticas e debates entre estudiosos das mais diferentes áreas das ciências humanas e movimentos organizados no combate e na procura de soluções aos problemas que ameaçam a sociedade. René Lenoir sinalizava suas origens partindo da estrutura social.

Essa estrutura e a realidade social, com suas deficiências, precisavam com urgência ser revistas, ultrapassando questões monetárias, as quais acabaram sendo absorvidas pelas políticas públicas, e essas se tornando um território de ação de luta contra essa problemática.

Damon (2008), em sua obra intitulada *L'exclusion*, apresenta outro alto funcionário francês, desse mesmo período de 1974, que investe seus trabalhos nas questões sociais:

Lionel Stoléru, que passava informações de aproximações e iniciativas americanas de luta contra a pobreza, publicando uma análise técnica e voluntária: *Vaincre la pauvreté dans les pays riches*. Sinal de interesse acadêmico e administrativo, nesse mesmo ano, um número especial consagrado a exclusão, aparece na revista *Droit social*, dirigida por jovens, altos funcionários formados por Jacques Delors. Fonte Julien Damon: *L'Exclusion*. Que sais-je? PUF – 2008.

Antes de mencionar outros autores franceses que aparecem fortemente inseridos em trabalhos em torno das questões de exclusão social entre os anos 70, 80 e 90, podemos verificar que documentos mais antigos sinalizavam suas urgentes contribuições da noção exclusão, traçadas nas agendas políticas, que:

se trata dos livros²⁶ de Pierre Massé (1969) e de Jules Kalnfer (1965). O primeiro assinado pelo *Commissaire au Plan*, coloca num curto capítulo os “exclus” e os “élus” do desenvolvimento. O segundo livro, referente a um colóquio na UNESCO e publicado pela associação *Aide à toute détresse - ADT*, falando sobre o “*sous-prolétariat*”, descartados dos benefícios do crescimento social. Notemos também que num pequeno livro²⁷ pouco utilizado, publicado antes da obra de Lenoir, o economista François Perroux insistia explicitamente sobre a questão da exclusão numa ótica de análise econômica e sociológica (DAMON, 2008, pp. 8-11).

Nessa insistência de que a exclusão social deve ser considerada “prioridade nacional”, entra em cena, nos anos 80, o P. Joseph Wresinski²⁸, fundador do movimento *ADT Quart Monde*, colaborando em diversas intervenções públicas, discussões e escritos. Também

²⁶ P. Massé, P. Bernard, *Les dividendes Du progrès*, Paris, Le Seuil, 1969; J. Klanfer, *L'exclusion sociale. Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales*, Paris, Bureau de recherches sociales, ADT, 1965. (In J. Damon, *L'exclusion*, 2008, p. 8).

²⁷ F. Perroux, *Masse et classe*, Paris, Casterman, 1972.

²⁸ In J. Damon, *L'exclusion* (2008, p. 9).

não podemos nos esquecer de Abbé Pierre²⁹, fundador do Emaús, movimento fundado há mais de 50 anos na França, dedicado aos mais pobres.

A exclusão é uma noção que evoluiu já a partir dos anos 60, e nesse mapeamento histórico e geográfico podemos encontrar muitos estudiosos, funcionários do governo, sociólogos, juristas, religiosos, anônimos engajados nas questões sociais. Citamos alguns sem desmerecer outras contribuições.

Uma expressão por muitos usada para designar “as deficiências sociais”, a exclusão é como um grande “guarda-chuva”, que apadrinhou muitos filhos. Esses foram marcados com diferentes nomes, porém cercados pelos mesmos “fantasmas sociais” que assombram as inúmeras vidas, lesadas em seus salários, sua educação, seus alojamentos, seus direitos humanos, formando e fortalecendo esse conjunto de deficiências que continuamente atinge o corpo social. Muitos autores compreendem a exclusão como sendo uma categoria ou termo, tentando construir conceitos, ou ainda diferentes noções.

Em meio à disputa para saber qual é a melhor “definição” a ser empregada, face à realidade que se degrada rapidamente, uma sociedade em estado crítico por uma série de razões sociais e pelo estado precário que vai se alastrando, a exclusão aborda toda a realidade, mesmo com fortes divergências entre os estudiosos contemporâneos.

Castel (2007, p. 715) escreve a necessidade de administrar com precaução o termo exclusão:

a exclusão não é uma falta de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares à sociedade tomada como um todo. Não há pessoas fora da sociedade, mas um conjunto de posições onde as relações com seu centro são mais ou menos *distendues*: de antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de longa data, os jovens que não encontram trabalho, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas, etc. [...] Os excluídos são seguidamente os mais vulneráveis que estavam *sur le fil* - sobre o fio, mas caíram.

A noção exclusão social é portadora de uma herança nociva a todo ser humano. Seu panorama é algo permanente, representando os problemas, crises e dificuldades sociais de não permitir, de desintegrar e determinar a posição social do sujeito.

²⁹ Abbé Pierre, nome civil Henri Antoine Groués, nasceu em Lyon – França em 5 de Agosto de 1912, falecendo em Paris no dia 22 de Janeiro de 2007 com 94 anos. Sacerdote católico francês, postulou sua vocação com os franciscanos capuchinhos, vindo alguns anos mais tarde integrar o clero diocesano. Dedicou sua vida aos excluídos da sociedade francesa, fundando o movimento de Emaús presente em vários países do mundo. Fonte para consulta: *L’Abbé Pierre – Emmaus ou venger l’homme*. Paris : Centurion, 1979. *L’Abbé Pierre – L’insurgé de Dieu*. Paris: Ed. Stok, 1989

Dubar (1996), citado por Pedro Demo (2002), escreve que a exclusão é igualmente uma perda de relações sociais, como Paugam (2009) fala de rupturas sociais. Essas perdas/rupturas radicais se tornam uma das maiores angústias e sofrimentos de homens e mulheres que se encontram em tal situação social. Os problemas sociais suscitam uma série de conhecimentos subterrâneos, conhecimentos traduzidos por diferentes situações vividas por muitas pessoas que se tornaram desconhecidas devido à *perda de relações sociais*.

Essas situações começam pelo trabalho, sobre o qual Stoer (2004, p. 59) diz que: “se existe um *Lugar* decididamente identificado pelo público como fonte de exclusão social é o trabalho”. Podemos dizer que esse é o lugar, o trabalho, de um projeto pessoal e familiar, acompanhado de esperanças, sonhos e riscos. Em relação a esse lugar de inclusão/exclusão, procurado e fortemente concorrido, Stoer (2004, p. 59) lembra que:

o trabalho, tal como o entendemos hoje, encontra-se ainda largamente identificado com a sociedade industrial, significando isso que se reconhece o trabalho enquanto processo produtivo que transforma matérias-primas em mercadorias acabadas. Os próprios trabalhadores tornarem-se mercadorias no sentido do poder laboral, como Marx tão bem demonstrou, e destinavam-se a ser integrados e vendidos no mercado sob a forma de trabalho livre oferecido ao melhor preço.

Stoer deixa em evidência o impacto do “ter ou não um salário”. Poder participar é sinônimo de estar incluído na rede social que determina quem eu sou e também quem eu não sou, porque a estrutura social é atravessada pela sociedade salarial (CASTEL, 2007).

Nesse processo que tomou conta da realidade europeia, em particular damos acento maior à França, por ser realidade implicativa de nossa pesquisa, berço inicial da definição de exclusão. Essa penúria social acontece com maior força no final do século XX.

Os trabalhos desenvolvidos por René Lenoir (1974) - *Les Exclus*, o de Robert Castel³⁰ (2007/2009) – que tratam sobre a *Désaffiliation*, e de Serge Paugam³¹ (2009) – *La Disqualification Sociale*, juntamente às demais obras produzidas, nos convidam a refletir e a trabalhar sobre os desafios enfrentados por homens e mulheres submetidos às diferentes situações sociais. Esses desafios continuam nos interrogando na busca de viáveis e possíveis soluções.

³⁰ Robert Castel, diretor de estudos na Grande Escola Francesa em Ciências Sociais. *Désaffiliation*: Noção proposta pelo sociólogo francês em torno das questões de pobreza e da exclusão. A ruptura social - conjugado a falta de trabalho salarial e o isolamento da vida social. Referência: Metamorfose da questão social. *Les métamorphoses de la question sociale* (1995/2007).

³¹ Serge Paugam, sociólogo francês trabalha *La Disqualification sociale*. Conceito que aborda as questões de exclusão social e seus efeitos nas relações socioglobais. Analisa a perda de valores sociais, buscando soluções de inserção social. Referência: *La disqualification sociale*. Préface à la nouvelle édition: *La disqualification sociale vingt ans après*. Paris: PUF, 2009.

A década em que a Europa é contemplada por iniciativas de ações públicas, em vista do bem comum do cidadão, os trinta gloriosos anos chamados pelo economista Jean Fourastié em 1970, anos que tinham permitido conciliar eficácia econômica e solidariedade social, citado por Paugam (2009), ficaram apenas nas memórias das pessoas.

Os fenômenos da exclusão social na realidade brasileira são vividos bem antes, no entanto, as manifestações investidas por movimentos, agentes de diferenciadas pastorais, intelectuais e pessoas anônimas ainda estão para ser anunciadas. As práticas sociais, em vista de igualdades sociais, só aparecem com maior visibilidade a partir dos anos 80.

No Brasil não se pode esquecer os fatos históricos que marcaram a realidade latino-americana no período de 1964, tomando espaço por um durável e tenebroso tempo, em que as posições de resistência à ditadura, grupos que lutavam por questões sociais e pela liberdade de expressão, foram violentamente silenciados.

Paulo Freire foi vítima dessa perseguição. Muitos, como ele, buscaram exílio para poder sobreviver aos combates e devastações que assombravam a vida de muitos homens e muitas mulheres que já eram excluídos, e agora suas identidades eram apagadas para que não se pronunciassem pelas causas dos menos favorecidos da sociedade, que se aglutinavam cada vez mais com o passar dos tempos.

Nesse período de forte agitação, Freire, prestando serviços junto à Universidade de Recife, elabora um programa de alfabetização para adultos o qual vai atingir milhares de pessoas do campo, primeiramente, no nordeste do Brasil. Seu engajamento socioeducacional, com o passar do tempo, toma força e, juntamente com seus colaboradores, luta contra a forma de educação hierárquica batizado por Freire como educação bancária, uma aprendizagem assentada na leitura e escritura, afastada da vida cotidiana. Em seu projeto, quer concientizar para uma alfabetização inserida na realidade das pessoas adultas e junto às populações marginalizadas.

Os interesses políticos e de quem detém outras formas de poder são contrariados por essa nova tomada de posição socioeducacional. Com o golpe de Estado em 1964, Paulo Freire, juntamente com outros avançados movimentos, são atirados para fora do corpo social, sendo obrigados a deixar seu país.

Em seu deslocamento e a convivência entre uma realidade e outra, sua passagem pelos diferentes países e culturas, Freire se dá conta que a exclusão não é limitada somente à realidade de países classificados como terceiro mundo. Esse fato faz com que o investimento

na educação, para ele, se torne fundamental, firmando-a como caminho concreto para a liberdade e transformação, conduzindo o cidadão a um estado de emancipação.

A escrita e o testemunho radical de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* são reveladores de que, passados 40 anos de sua intervenção, há muito a se fazer a nível socioeducacional. A preocupação humana de Freire (2007, p. 69) fica clara em sua escrita quando se manifesta dizendo que:

na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Essa é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos. Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz.

Paulo Freire, ao dizer que “ninguém educa ninguém”³², faz com que se tome a realidade como ponto de partida, sendo essa também referência de chegada nas relações socioeducacionais. O ser nesse mundo relacional é convocado a gerar consciências coletivas, pensando também o outro, em suas dimensões que o formam, estando num contínuo processo de crescimento mútuo.

A contribuição de Paulo Freire, proveniente de práticas inseridas em contextos socioeconômicos, culturais e educacionais, tecendo uma análise e construindo uma reflexão crítica sobre as questões socioeducacionais, confirma a fundamental importância e o valor das práticas pedagógicas que conduzem o sujeito a refletir e pensar sua autonomia a qual venha contribuir na formação da coletividade social.

Essa autonomia do cidadão, desejada por Freire, se torna possível na distribuição da produção social, no dizer de Martins (2003, pp. 10-11): “trata-se da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica”. Martins prossegue dizendo que: “a sociedade que exclui é a mesma sociedade

³² “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem” (FREIRE, 2007, p. 59).

que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos”.

A intervenção na realidade social implica, aos diferentes atores ou mediadores engajados nas questões sociais, o conhecimento crítico às situações e aos problemas sociais concretos, segundo Martins (2003), para poder alargar a consciência do trabalho que está sendo desenvolvido. Essa tomada de uma posição crítica e pedagógica em diferentes situações de exclusão social vem somar à contínua luta de Freire.

Assim, estudar a construção de conhecimentos em situações de exclusão social e as questões de gênero integradas a esse processo de construção social nos faz trabalhar os problemas sociais emergentes.

O mundo social que reflete essa realidade torna-se “mediador”, responsabilizando e comprometendo o pesquisador de forma única, o qual não pode fugir do que está vendo e vivendo por estar justamente em meio a pessoas vinculadas e relacionadas a essa realidade. Esse deslocar-se ou separar-se do seu meio e viverem distintas situações ou circunstâncias humanas faz com que a consciência se materialize em ações compostas por e de elementos que mostram a raiz dessas situações sociais. O pesquisador, ao narrá-las, não pode ficar neutro em suas “pós-declarações” como um mero espectador:

os problemas sociais não poderão ser resolvidos se não forem desvendados inteiramente por quem se inquieta com sua ocorrência e atua no sentido de superá-los. E o meio de fazê-lo é através do conhecimento sociológico, o conhecimento crítico, isto é, o conhecimento que, ao mesmo tempo, os situe, explique suas causas e características e situe as dificuldades do entendimento que temos sobre eles (MARTINS, 2003, p. 24).

As diferentes contribuições científicas, sejam elas francesas e brasileiras, as quais têm como foco principal, juntamente com outras referências, a exclusão social, podem ser consultadas numa vasta produção. Esses estudos, a partir de diversos trabalhos de pesquisas, no empenho de diferentes autores, pesquisadores engajados nesse mundo de relações sociais construído por homens e mulheres, resultam numa profunda análise e reflexão sobre essa temática e a produção de seus efeitos.

3.2 OS DESCONHECIDOS DO PROCESSO SOCIAL: AS MARCAS DA GLOBALIZAÇÃO

Cotidianamente cruzamos por muitos que são “emplacados” como desconhecidos: ninguém sabe quem são eles e de onde vieram, e por onde querem passar e aonde pretendem chegar. Quando alguém nos diz, não conheço tal pessoa ou tal “coisa”, fica explícita sua posição, mesmo se insistirmos na questão. Esse alguém rejeitado socialmente, esse *desconhecido* pela falta de identidade a qual poderia dizer quem ele é, é esse alguém que faz parte integrante dos excluídos presentes historicamente há décadas em meios sociais e que não podem acessar o mínimo necessário. Esse alguém a quem nós estamos nos referindo não é aquele “andarilho” de nosso lugar natal, de nosso vilarejo onde fomos criados, e que todos conhecem.

O olhar do “corpo social sadio” não possui a identidade civil desse *desconhecido*, talvez cultural ou migratória, porém tem consciência, por vezes, de tal situação. Sabe definir ou classificar essa pessoa a tal situação social. A existência de um “carimbo” invisível que marca socialmente esse sujeito fica implícita nesse encontro com o leproso, encontrado pelas ruas e avenidas da sociedade.

A constante luta ontológica para dizer quem são é visível em seus corpos maltratados e feridos por cortes profundos num mundo não-virtual, esses corpos traçados por profundas cicatrizes, marcas históricas, que estigmatizam suas almas. “O corpo é, assim, não só a sede da experiência no mundo, mas muitas vezes o lugar da resistência a uma ordem social que a pessoa ou os grupos não querem aceitar” (STOER, 2004, p. 35). Como alguém um dia escreveu: “*tudo o que lhe resta é o corpo*”.

Homens e mulheres desconhecidos que migram entre longas distâncias e que acabam em encruzilhadas, semáforos, mendigando ao corpo social “sadio”, que com sua “falsa generosidade”³³ repassa o descartável, o inútil, o que está em suas propriedades acumulado. Atores sociais que buscam apaziguar suas consciências através da distribuição das sobras.

A realidade mostra que a indiferença cria uma fábrica de desconhecidos, na qual ignorar a existência de alguém se tornou para muitos um fato “normal”, quase banal. No cenário de morte produzido e reproduzido, contando com ajuda e divulgação através de meios de comunicação como a TV, rádio, jornal e outros, as primeiras cenas podem até chocar,

³³ Expressões empregadas por Freire em *Pedagogia do oprimido* (2007, p. 33).

porém, mesmo os mais sensíveis acabam por se tornar insensíveis, virando o rosto por não querer ver a realidade presente que vai multiplicando seus desconhecidos.

A existência desse fenômeno comprovado por numerosas pessoas faz urgentes as exigências de tomadas de ordem públicas na implantação de estruturas e medidas, re/enquadrando esses desconhecidos perdidos nos limites da exclusão social.

A preocupação social, há muito tempo, está estampada nas portas de instituições, centros comunitários, órgãos engajados que se movimentam para defender e tratar esses desconhecidos, reconhecendo suas urgentes necessidades. É sabido que estatísticas mostram muitas regiões em estado de calamidade e fora do controle público.

Muitas situações se repetem, como o abandono do meio rural, por falta de apoio governamental, na perspectiva de uma vida melhor buscada em centros urbanos, onde grupos familiares acabam tendo como sinalização de moradia a periferia, sendo vitimados por graves consequências.

Podemos constatar o abuso e o aproveitamento indelével de certos atores sociais, que descrevem a realidade, passando sua maquiagem política e ideológica por cima de assuntos extremamente sérios e que comprometem a vida de populações. “Os pobres são antes de tudo vítimas de um sistema que os condena. Nesse espírito, os poderes públicos têm o dever de: ajudar os pobres no sentido maior da justiça social” (PAUGAM, 2009, p. XXII).

O discurso demagógico ainda continuará. Exemplo disso é o caso da dopagem nos esportes de alto nível. Assim, outro cuidado e atenção social devem estar voltados também na proliferação de bárbaros que usam a imagem dessa comunidade marginalizada em vias públicas para se promoverem. Eles fazem isso com bandeiras e discursos milagrosos, prometendo falsos e inviáveis recursos, tendo como grave consequência “o acúmulo” desses desconhecidos.

Com esse agravamento de desmaterialização, muitos acabam sendo atingidos por patologias depressivas, tornando-se agressivos inconscientes, na defesa de suas vidas para poderem alcançar o mínimo sustentável. A partir dessas situações, muitas pessoas, numa avalanche progressiva de *desqualificação* humana e social, são levadas a angústias, medos, depressões, suicídios, marcas vividas entre muitas famílias na atual realidade social.

O aumento da população urbana sem estruturas de base confirma o crescimento também da degradação das condições ambientais e sociais, aumentando as doenças psicopatológicas. Cabanis, filósofo do final do século XVIII, dizia, por exemplo, a respeito da cidade: “Todas as vezes que homens se reúnem, seus costumes se alteram; todas as vezes que

se reúnem em lugares fechados, se alteram seus costumes de saúde” (FOUCAULT, 2006, p. 87). Nessa passagem, Foucault nos convida a refletir sobre o mundo urbano e sobre todas as dificuldades enfrentadas por essa população que está formando e descobrindo essa realidade na qual estamos inseridos.

Na falta de perspectivas e contagiados por essa realidade degradante, para esses desconhecidos, a luta está bem presente na busca de alternativas na capacidade de organizar e re/criar iniciativas para melhorias.

Os dados coletados de nossa pesquisa, que serão apresentados, mostram essa resistência que existe dentro de uma realidade desfavorecida. A socialização do bem construído passa pelo esforço de outros conhecimentos que respondem às urgentes necessidades de todo gênero humano, as quais vêm sendo concretamente narradas.

O investimento na tentativa da resolução dos problemas dessas pessoas socialmente excluídas, no sentido de vê-las produzindo conhecimentos alternativos, é mostrar que é possível desmistificar o escândalo humano da indiferença social, e que a legitimação ou não de diferentes conhecimentos é capaz de contribuir na formação de identidades sociais, sejam individuais ou coletivas. A construção de uma nova ordem social poderá evitar/interromper a continuação progressiva da exclusão social.

Nas questões de exclusão e inclusão social, que são provocadoras de encontros e desencontros entre homens e mulheres, o conhecimento é algo que pertence ao sujeito, *a priori*, tendo uma função não somente privada, mas social voltada ao público, em que conhecer é poder participar.

O jogo do mercado econômico/financeiro é gerador de exclusão social sem medir por vezes potenciais consequências, como o jurídico, e outros dispositivos institucionais que continuam vitimando pessoas em suas necessidades básicas. A maneira como é tratada a segurança, a saúde, a escolarização, o lazer, os serviços públicos prestados, alojamentos, são indicadores específicos integrados a um processo simbólico de valores e posições sociais, não somente de ordem econômica ou material, que vão definindo a exclusão social.

Ao discutir a produção do excedente humano pela sociedade de consumo, como mostra o sociólogo Bauman (2005), na fábrica do conhecimento, cada vez mais, acontece a separação/seleção entre o produto e o refugo. Nosso trabalho, através do resgate de conhecimentos alternativos, indica que existem possibilidades de novas saídas/alternativas para evitar o *Caos do refugo humano* e tentar “frear” o desconhecimento de muitos homens e mulheres.

Mesmo sendo locais que “são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles”, (GIDDENS, 1990, p. 18), esses sujeitos em situação de exclusão não ficam somente nas condições que lhe são dadas ou impostas por pertencerem a uma área geográfica específica onde têm suas raízes; muitos conseguem quebrar essa muralha fortificada pelo sistema vigente.

Num mundo moderno percebemos as vidas desperdiçadas, fragilizando as relações humanas, porque os desconhecidos estão em toda parte. Diferentes épocas, acompanhadas de dores e sofrimentos, em que milhões de pessoas estão destinadas a ser refugo(s). “A sociedade de consumidores não têm lugar para os consumidores falhos, incompletos, imperfeitos” (BAUMAN, 2005, p. 22). Nesta sociedade de consumidores, numerosas pessoas têm seu passaporte quotidianamente negado: para o trabalho, moradia, saúde e alimentação. *Les sans papiers*.

Tomamos como exemplos o trabalho e o endereço. Eu sou um catador de lixo, eu sou uma varredora de rua, eu faço faxina, eu trabalho na limpeza em lugares públicos, eu moro na vila³⁴. “Quando eles moram em lugares de má reputação, eles preferem dissimular o nome do bairro, pois eles passam por uma profunda humilhação ao serem assimilados a pessoas que não têm créditos” (PAUGAM, 2009, p. 6).

Esse afastamento imposto das necessidades básicas faz o corpo social, também de condições estáveis, mergulhar num total desespero. Essas são características que vão sendo moldadas pela exclusão. As certezas vão se desmanchando em incertezas (desmonte), lembrando a obra de Robert Castel (2009): *La montée des incertitudes*.

A globalização pode designar a evolução mundial dessa *montée des incertitudes*, que toca ao mesmo tempo todos os países e as diversas dimensões da vida coletiva: a economia, a política, a educação, a cultura, a vida social. Estas dimensões interagem, criando vínculos entre os diferentes países e povos, entre as diferentes identidades e o que acabam representando. A globalização faz com que relações sejam estabelecidas entre aqueles que antes estavam separados.

Assim, podemos ver, através do mercado financeiro globalizado, uma série de setores também globalizados e, por vezes, o próprio conhecimento, partindo de centros de formação. Neste mundo “mercadológico”, a identidade representativa está (sente-se)

³⁴ Poderíamos fazer uma listagem de gentes que não desejam dizer o que fazem para sobreviver, mesmo onde habitam, por sentirem-se desvalorizados. Como podemos encontrar pessoas que não escondem sua identidade, mostrando seu lugar, seu trabalho etc a qual pertence.

ameaçada, vivendo constantemente um rápido processo de globalização. Como se manifesta Woodward (2005, p. 20): “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”.

A influência da globalização, a qual produz novas identidades, e estas são globalizadas, mostra que a diferença e mesmo a indiferença constroem identidades. Esta é provocada, é originada pela diferença, em que o sujeito é provocado para que haja mudanças. A identidade é tanto simbólica quanto social, não é aquilo que fica necessariamente idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente. Percebemos o quanto uma comunidade marcada pela migração traduz essas mudanças em sua identidade ou identidades, pelo transitar entre realidades distintas, cruzadas pela vida rural e urbana, fato constado de nossos dados empíricos.

A diferença torna-se um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos. As formas de exclusão social acabam produzindo representações diversas. Faz-se urgente a necessidade de refletir e trabalhar no avanço de conceitos relacionados à questão da identidade e da diferença, para apropriarmos-nos de elementos fundamentais que estão relacionados às questões do conhecimento humano.

No deparar-se com o diferente, em situações diversas, o sujeito vai elaborar/construir de forma mais estruturada sua própria identidade. Ele pode ser influenciado por representações que vão determinar seu próprio comportamento, mas ajudando a estruturar sua identidade em meio a uma série de movimentos da própria sociedade.

Segundo algumas pesquisas, para alguns sociólogos, a identidade social é, antes de tudo, um sinônimo de categorias de pertença. Outros pesquisadores também trazem como identidade algo mais ambíguo na medida em que o sujeito se encontra entre “múltiplas pertencas” nas sociedades contemporâneas:

a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2005, p. 82).

Estar incluído e excluído, ser ou não ser, pertencer ou não pertencer, estar dentro ou fora, a identidade e a diferença, ambas possuem poderes de irem definindo o contexto social da pessoa. Esse é um processo classificatório que vai determinando a posição social de todo o

sujeito que procura, ou luta para definir-se dentro de uma hierarquia socialmente pré-estabelecida.

Falando de uma exclusão que apaga identidades, em que não há segurança disponível num mundo globalizado, e as identidades e mesmo representações são amortecidas/deletadas, atento às classes sociais, percebemos mais uma vez a crítica sociológica que Bauman constrói, apresentando um confronto de sobrevivência entre identidade, diferença e globalização.

“O quebra-cabeça que se compra numa loja vem completo numa caixa” (BAUMAN, 2005, p. 53), no entanto a composição da identidade pessoal, apresentada por Bauman, é um grande desafio. Entre a alegoria e o real há muitas vidas que possuem suas identidades desperdiçadas. Passando por profundas transformações: *identidades que habitam tempos modernos*, sendo que:

a tarefa de um construtor de identidade é, como diria Lévi-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem em mãos. Ajustar peças e pedaços para formar um todo consciente e coeso chamado identidade não parece ser a principal preocupação de nossos contemporâneos (BAUMAN, 2005 p. 59).

Bauman (2005, pp. 82-83) nos apresenta, ou diz, que

a identidade é uma idéia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes, [...] a identidade parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora).

O homem e a mulher são construtores de suas identidades e do que representam. Muitas vezes passam por uma reciclagem provocada pelo mundo moderno. A “identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação: uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resulta a ser devorado” (BAUMAN, 2005, p. 84). O ser humano trava um combate para sobreviver, não podendo recuar, pois o enfrentamento com o diferente é inevitável.

Assim, nessa confrontação humana, a diferença/identidade/representação faz perceber quem é o outro (nas diferenciadas dimensões sociais) e ao mesmo tempo questiona: o que me identifica? Quais são minhas referências neste mundo globalizado?

Nesta relação social entre identidade e diferença, percebe-se a disputa, entre elas, para a sobrevivência da pessoa num exercício de manter-se localizada num estado em constante movimento. E é neste mover-se que vão aparecendo confrontações, por vezes desestruturantes, provocadas pela própria diferença que mobiliza múltiplas identidades.

O poder de definir identidade e diferença significa estabelecer novas relações que *a priori* deveriam também construir uma nova relação social, não excludente. Sou brasileiro. Sou francês. Estou declarando meu território como cidadão brasileiro, ou como cidadão francês. Mas nesta posição não tenho o direito de rejeitar o diferente, pois ele é o que nos faz pensar, e construir/produzir uma determinada identidade social.

A inclusão/exclusão acontece a partir da (não) aceitação da diferença, podendo a própria identidade tornar-se refém dela. Porém a diferença é relativa, não absoluta. O diferente questiona, por vezes torna-se abstrato, mas pode identificar alguma coisa ainda não evidenciada. O fenômeno da migração para a área urbana poderá estar nos dizendo a complexidade dessas relações sociais que vão se formando nas encostas periféricas, construindo um bloco representativo, por vezes aproximativo, como se estivesse mantendo a atenção e guardando distância.

O pesquisador³⁵, estando inserido no campo empírico, *é identificado*, é incluído, está entrelaçado nas relações sociais, tendo ajuda da compreensão de muitos elementos, que, se tornam essenciais para seu trabalho junto à realidade na qual está engajado, ajudando na tomada de consciência de sua própria função. Como se faz ver também que pela falta de conhecimento(s) de determinadas áreas de risco, são criados mitos que impedem o avanço de estudos, causados por “certos” medos ou preconceitos.

Essa globalização que identifica e diferencia se faz bem presente em nosso contexto de pesquisa, mesmo sendo área de risco, através do desfile de outras marcas e modas, sinalizando diferentes identificações que vão consumindo muitos sujeitos por falta de um conhecimento mais crítico, nos apropriando do pensar de Martins (2003).

Esse contexto brasileiro, de que falamos acima, faz contraponto com “outro contexto”, no qual estamos engajados nessa investigação, que nos aproxima de outras realidades sociais, como é o caso da Europa. Situados nesse outro contexto geográfico, usamos as palavras de Silva (2002, pp. 36-37), que diz:

o fenômeno da globalização, que tem nos levado ao século XXI, traz consigo realidades altamente complexas e desafiadoras que são ainda pouco compreendidas, mas que têm enormes implicações para um mundo mais humanizado. A globalização tem criado não apenas grandes dificuldades econômicas, ao alargar o fosso entre os chamados “primeiro” e “terceiro” mundos, mas igualmente a distância

³⁵ Nesse parágrafo queremos fazer menção de Antônio Gramsci (1891-1937), estudioso italiano, que se dedicou às questões sociais. Sendo jornalista, era tido como filósofo, homem político, apresentando em suas obras o pesquisador como intelectual orgânico, aquele que está presente em seu campo de atuação empírica. O intelectual - alguém que é capaz de estabelecer relações envolvendo a prática a sua bagagem teórica.

resultante entre países ricos e pobres tem se manifestado, através de padrões imprevisíveis de racismo e xenofobia crescentes, devido à imensidão de pessoas que têm migrado de uma parte do globo para outra, em busca de melhores condições de vida (sobrevivência).

As atualidades globais identificam e diferenciam o estado atual das realidades implicativas de nossa própria pesquisa. Começando pela crise econômica internacional, a França inicia seu ano civil 2009 mergulhada em conflitos, greves e confrontos sociais.

A área do ensino superior francês é atingida por uma profunda crise. Reformas governamentais impõem redução de gastos, cortes financeiros para investimentos destinados à pesquisa universitária, baixos salários, extinções de centros e quadros de formação, e outros, colocando professores, alunos e muitos cidadãos a denunciarem, através de fortes manifestações e paralisações por tempo indeterminado.

O sequestro de dirigentes de empresas e fábricas, pelos próprios operários, consiste em formas drásticas e desesperadas na tentativa de buscar diálogo para solucionar os problemas e impedir o fechamento do local de trabalho. Este é a fonte de sustento de comunidades inteiras formadas por homens e mulheres consumidos pelo sistema neoliberal e que, aos 39 anos de idade, são classificados como sendo pessoas “velhas” para o mercado de trabalho.

Com a globalização podemos identificar as violentas crises de ordem internacional que ocorrem no “primeiro mundo”, vividas nos Estados Nações do “terceiro mundo”. Essas marcas sociais provocam urgentes medidas governamentais a serem tomadas, acordadas entre essas diferentes realidades, em vista do bem comum.

3.3 O RISCO COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A vida social é perpassada por riscos constantes que se multiplicam em todo o planeta. Giddens (2002), ao descrever a realidade social, fala da fundamental necessidade de trabalhar o conceito de risco pelos diferentes cidadãos que formam essa sociedade dita moderna, em vista da organização do mundo social.

As crises passadas e presentes nos ajudam a criar e recriar soluções para enfrentar a atual conjuntura de risco social. No entanto, essas soluções perdem suas forças pela falta de

uma maior consciência de risco social, porque os fortalecidos economicamente pensam somente em multiplicar seus privilégios.

Podemos citar a realidade econômica atual, com a quebra bancária/econômica de países também privilegiados na cena internacional, fato real da disfunção e de interesses especulativos que atingem a comunidade global. O resultado dessa situação faz acontecer a mobilização de dirigentes governamentais que temem a crise e conhecem a gravidade e o risco(s) continental que está chegando como um furacão, deixando em seu caminho visíveis desastres, ruínas e altas consequências, que, segundo Giddens (2002, p. 11):

a modernidade reduz o risco geral de certas áreas e modos de vida, mas ao mesmo tempo introduz novos parâmetros de risco, pouco conhecidos ou inteiramente desconhecidos em épocas anteriores. Esses parâmetros incluem riscos de alta consequência, derivados do caráter globalizado dos sistemas sociais da modernidade. O mundo moderno tardio – o mundo do que chamo de alta modernidade – é apocalíptico não porque se dirija inevitavelmente à calamidade, mas porque introduz riscos que gerações anteriores não tiveram que enfrentar. Por mais que tenha havido progresso na negociação internacional e no controle das armas, uma vez que continuarem a existir armas nucleares, ou mesmo o conhecimento necessário para construí-las, e uma vez que a ciência e a tecnologia continuarem a se envolver com a criação de novos armamentos, o risco da guerra maciçamente destrutiva permanecerá. Agora que a natureza, como fenômeno externo à vida social, chegou, em certo sentido, a um “fim” – como resultado de sua dominação por seres humanos –, o risco de uma catástrofe ecológica constitui parte inevitável do horizonte de nossa vida cotidiana. Outros riscos de alta consequência, tais como o colapso dos mecanismos econômicos globais, ou o surgimento de super-Estados totalitários, são também parte inevitável de nossa experiência contemporânea.

Dentro desse contexto, os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por Yvette Veyret³⁶, sobre as questões de *risco* que ameaça o contexto internacional, nos ajudam a esclarecer as questões de risco.

O termo risco não tem senso preciso, mas complexo, aplicado a diferentes propósitos, em particular às questões de segurança, também definido como tecnologia de risco. “O termo aparece em latim como *rixare/rescum*, ou *resecare*, em grego *rhizikon* ou árabe *risk*, igual em inglês. Italiano: *rischio*, espanhol: *riza*”. Definições que encontramos na obra de Veyret (2005, p. 17).

³⁶ Professora de Geografia na Universidade de Paris X, autoridade em questões de risco, apresenta uma das mais importantes obras no assunto: *Les risques* (2005). Afirma na introdução dessa obra que “o risco objeto social define-se como a percepção do perigo, da catástrofe possível. Ele existe apenas em relação a um indivíduo e a um grupo social ou profissional, uma comunidade, uma sociedade que o apreende por meio de representações mentais e com ele convive por meio de práticas específicas” (VEYRET, 2005, p. 5). Tradução em português: *Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 2007, 320 p. ISBN 978-85-7344-354-8

De longa data, atravessando séculos, a noção de risco ou seu significado, procede desde os navegadores nos longos percursos em alto mar. Os comerciantes, os transportadores de produtos comercializados se aproximavam para “partilhar” os riscos, ou seja, se agrupar para manter suas mercadorias protegidas. O desenvolvimento da segurança, passando pelo comércio marítimo, acompanha a evolução da definição de risco em nossa época contemporânea.

Yvette Veyret (2001), trabalhando a noção de risco natural e sua história, escreve que somente em 1982, na França, aparece a *noção de risco natural*, substituindo o termo calamidade pública.

No tratamento da noção de *risco natural*, Yvette Veyret traz novamente sua contribuição, fazendo compreender que existem três etapas: primeiramente a previsão, seguindo com a proteção e finalizando com a prevenção. Nessas aparece a implicação direta da educação e da informação, sendo que, por vezes, a insuficiência de conhecimento do que pode se tratar um risco, o nível de educação, não permite uma maior sensibilização.

Desenvolver uma cultura de risco, pela informação e, sobretudo, pelo ensinar/educar, permitiria se ter uma consciência maior de risco numa realidade populacional urbanizada. Os meios educacionais têm/teriam uma ação extremamente importante a fazer. O manter ou fazer memória coletiva de fatos e episódios passados também é necessário.

Uma parte dos riscos se inscreve num quadro de relações natureza/sociedade que, em geografia, se integram às questões ambientais. Yvette Veyret (2005), em suas reflexões, chama atenção da importância da geografia por se interessar pelas questões sociais e por suas traduções espaciais, em que descreve *o risco como uma construção social*. O estudo da noção ou significado de risco natural é particularmente fecundo em geografia. Essa noção se estreita a estudos de fatores que determinam o que é vulnerável/vulnerabilidade entre homens e mulheres em toda escala, seja de extensão e densidades de zonas urbanizadas.

Castel (2003, pp. 58-60), comentando sobre a inflação contemporânea da noção de risco, fala da confusão que se faz com perigo, trazendo para o debate dois especialistas no assunto, um já anunciado acima:

Anthony Giddens que escreve sobre uma *cultura de risco* onde “significa que nós estamos cada vez mais sensíveis às novas ameaças que carrega o mundo moderno e que se multiplicam produzidos pelos homens através do uso incontável da ciência e suas tecnologias e uma instrumentalização do desenvolvimento econômico tentando fazer do mundo inteiro uma mercadoria [...] assim, a cultura de risco acaba fabricando perigos. Onde a proliferação de riscos aparece estreitamente ligada à promoção da modernidade, que *Ulrik Beck* vai nomear como *sociedade de risco*,

dizendo que a modernidade [...] é um princípio geral de incertezas que comanda o futuro da civilização.

3.4 O CONHECIMENTO NAS DIFERENTES SITUAÇÕES SOCIAIS

O conhecimento chega com outra roupagem nas situações emergentes que vêm sendo trabalhadas, para ajudar a responder a essas situações complexas do gênero humano e sua realidade social. Essa outra roupagem é “costurada” pelos sujeitos localizados em situações que determinam a sua própria sobrevivência.

O limite da exclusão social, expressão empregada pelo sociólogo Paugam, faz reagir o sujeito, criando/recrindo na construção de outras formas e métodos de resistência a partir do que conhece. Porém adiantamos que o conhecimento desenvolvido entre homens e mulheres situados em áreas de risco é ponte de aproximação com o conhecimento acadêmico, pois, *a priori*, as alternativas construídas fora da escola, fora da universidade, longe de instituições oficiais, são para resolverem ou solucionar problemas enfrentados no cotidiano. E a produção e existência desses conhecimentos também acontecem em decorrência do não conhecer, do não-acesso aos conhecimentos institucionalizados que também estão presentes para responderem aos problemas da humanidade.

Podemos dizer que esse(s) sujeito(s) não parte(m) do inexistente. Poderíamos pensar então que os conhecimentos alternativos são/seriam acessíveis a todo sujeito pela proximidade da necessidade de sobrevivência, seriam construídos a partir das relações formadas. Aqui está um ponto crítico já manifestado: para a educação, partindo dessas comunidades periféricas, qual a possibilidade de explicitar esse conhecimento alternativo junto ao conhecimento escolar ou acadêmico? A educação formal poderia abordar esse tipo de problema, pois o que podemos chamar de conhecimento alternativo através da educação?

Se o conhecimento é a raiz do saber, seria arriscado dizer que poderia ser também a raiz da exclusão. Seria o início de uma classificação social que vitima uma grande parte da população, deixando muitas pessoas à margem de uma sociedade em concorrência.

O conhecimento construído nas diferentes situações e relações sociais atravessa o mundo da vida cotidiana e se desenvolve no centro ou na periferia das comunidades humanas. *Nessa construção social da realidade* (BERGER; LUCKMANN, 1996) é onde encontramos o homem e a mulher da rua, que elaboram, dentro das circunstâncias às quais são submetidos, a

própria filosofia de vida. A preocupação que carregam é com a realidade, a qual é defendida pelos seus próprios conhecimentos, e podemos ver que:

o mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles. Antes, portanto, de emprendermos nossa principal tarefa, devemos tentar esclarecer os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana. A saber, as objetivações dos processos (e significações) subjetivas graças às quais é construído o mundo intersubjetivo do senso comum (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 36).

CAPÍTULO 4 - QUESTÕES DE GÊNERO

O objetivo desse capítulo é assinalar como a questão gênero é influenciada pela família, escola e sociedade na construção social do masculino/feminino. E no quadro escolar, essa questão acaba sendo relacionada com determinadas disciplinas na escolha profissional futura de mulheres e homens em formação, e a disciplina matemática é tomada como suporte de análise por ser tratada como área reservada exclusivamente ao domínio masculino.

Quando tomamos as questões de gênero, contempladas em nossa pesquisa, no sentido de identificação de perfis profissionais entre diferentes serviços prestados a comunidade estudada, queremos recordar uma série de pesquisadores especialistas nesse assunto que nos ajudam a olhar e analisar determinados locais construídos pelas suas histórias e culturas. Louro (2001, p. 11) vai dizer que “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Essa cultura chega carregada de diferenciadas etapas e com sua história. A autora segue com sua reflexão escrevendo que “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Muraro e Boff (2002, pp. 11-13) lembram que na história da humanidade:

as relações entre os grupos eram de solidariedade e partilha de bens e de vida. Com as sociedades de caça se instauraram as primeiras relações de violência: os mais fortes começam a dominar e a ter privilégios e o masculino passa a ser o gênero predominante. Da consciência de solidariedade a humanidade passa à consciência da competição [...] e o masculino, que passa a ser o gênero predominante, vem a se tornar hegemônico – há oito mil anos – quando destina a si o domínio público e à mulher, o privado. A relação homem/mulher passa a ser de dominação e a violência, doravante, é a base das relações entre os grupos e entre a espécie e a natureza. Então é o princípio masculino que governa o mundo sozinho.

Parece-nos de grande valia continuar a reflexão trazida pelos autores acima citados, apoiados em outras teorias, como definem e entendem gênero, dizendo que:

essa categoria foi introduzida no século passado, a partir dos anos 80, especialmente pelas feministas da área anglo-saxã, como um avanço sobre as discussões anteriores que se firmavam sobre a diferença entre os sexos e os princípios masculino/feminino, passando ao largo da questão de poder que subjaz do foco masculino – androcentrismo – de quase todas as formulações teóricas e das iniciativas práticas concernentes ao tema homem/mulher. Não basta constatar as diferenças. É imprescindível considerar como elas foram construídas social e culturalmente. Em particular, como se estabeleceram as relações de dominação entre os sexos e os conflitos que suscitam; a forma como se elaboraram os distintos

papéis, as expectativas, a divisão social e sexual do trabalho; como foram projetadas as subjetividades pessoais e coletivas. Como podemos ver, o conceito gênero compreende questões que vão além do feminino/masculino e do sexo biológico, tomados em si (MURARO; BOFF, 2002, p. 17).

O gênero sendo nosso instrumento de análise, Gebara (2000, p. 106) traz sua contribuição escrevendo que:

o gênero não é simplesmente o fato biológico de ser homem ou mulher. Gênero significa uma construção social, um modo de ser no mundo, um modo de ser educado/a e um modo de ser percebido/a que condiciona o ser e o agir de cada um. Tentarei mostrar que a relação de gênero foi e ainda é a construção de sujeitos históricos subjugados a outros, não só em razão de sua classe social, mas por uma construção sociocultural das relações entre homens e mulheres, entre masculino e feminino. Portanto, a sexualidade é culturalizada a partir das relações de poder. A questão da construção social do gênero não é primeiramente uma questão abstrata, teórica, mas é algo que pode ser observado na prática de nossas relações.

As definições nos ajudam a perceber uma série de elementos da incansável luta de aproximação entre esse homem e essa mulher que relevam a face das relações humanas. Essa insistente busca de “consenso/alização” nos fez encontrar com diálogos que vão acontecendo entre diferentes teóricos que nos ajudam, com suas construções e desconstruções, a perceber o quanto a questão gênero é “filha” da construção social que se legitima na busca empírica.

O diálogo em torno das questões de gênero com a costureira (mulher), o torneiro mecânico e seu filho (homens) e os catadores de lixo (mulher e homem), os sujeitos prototípicos de nossa pesquisa, e que serão aprofundados na terceira parte da tese, nos ajuda nesse capítulo com alguns fragmentos escolhidos das conversas estabelecidas nas entrevistas realizadas.

A costureira, quando perguntada se conhecia algum costureiro na vila, disse:

Não, nunca apareceu nenhum costureiro aqui, pelo menos não se identificaram como costureiros.

Logo o torneiro mecânico acrescentou:

Eles têm vergonha!

E o catador de lixo completou:

Como tem a costureira que faz a roupa de mulher, tem o alfaiate que faz a roupa de homem.

O fragmento citado acima possibilita compreender o desenvolvimento das representações concernentes a questões de gênero em situações de exclusão social, o poder e

as diferenças que a história vai contando e o reconhecimento sociocultural dessa categoria. Também nos dá a ideia de como essas categorias, atravessadas pela história humana e construídas pelo gênero humano, são consideradas e classificadas a partir das atividades que homens e mulheres, juntos ou separados, desenvolvem, e a posição social que acabam assumindo.

Louro (2001, p. 12) faz entender que:

no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. [...] Somos sujeitos de muitas identidades. [...] Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

O filósofo e psicólogo Armand Touati (2005, p. 24), quando reflete sobre a relação que se forma, ou que vai se construindo, entre mulheres e homens diz que: “nós não podemos avançar sem tentar tomar o conjunto de pontos extremos das evoluções atuais e acompanhar as reflexões, os indivíduos e grupos que se esforçam inventando possibilidades”.

4.1 A FAMÍLIA, A ESCOLA E A SOCIEDADE: INFLUÊNCIA E CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL E NA BUSCA DO CONHECIMENTO

Ao nascer, todo indivíduo é classificado como homem ou mulher, sendo associado a cada uma dessas categorias um conjunto de características e de valores em torno dos estereótipos de gênero. O processo de diferenciação de comportamento da criança será apontado por esse processo de categorização, e não pelo comportamento da criança que determinaria uma diferenciação de comportamentos do ambiente social.

Numerosas pesquisas em Sociologia e em Ciências da Educação colocam em evidência os efeitos sobre a questão do gênero no processo de socialização (ROUYER; MIEYAA, 2009). Os sujeitos passam por diferentes experiências de vida, desde seu nascimento até a vida adulta. Essas experiências vão estruturando e formando a menina/mulher, e o menino/homem.

As observações fazem aparecer também que os pais motivam seus filhos homens a serem independentes e autônomos nos deslocamentos e na exploração de seus ambientes, e as filhas, mais que os meninos, são confrontadas por estruturas de práticas educativas mais

rígidas. Constatamos que os meninos e as meninas são submetidos pelos pais a modalidades de interação diferenciadas (PARKE; O'LEARY, 1976).

Beauvoir (1970, p. 81) escreve que:

o mundo sempre pertenceu aos machos. Nenhuma das razões que nos propuseram para explicá-lo nos pareceu suficiente. É revendo à luz da filosofia existencial os dados da pré-história e da etnografia que poderemos compreender como a hierarquia dos sexos se estabeleceu. Já verificamos que, quando duas categorias humanas se acham em presença, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma delas é privilegiada, uma domina a outra e tudo faz para mantê-la na dominação. Compreende-se pois que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher. Mas que privilégio lhe permitiu satisfazer essa vontade?

Desde seu nascimento, os pais adotam comportamentos diferentes, segundo o sexo do bebê, conduzindo-os a determinados comportamentos. Os estudos que vêm sendo desenvolvidos mostram os diferentes comportamentos dos pais segundo a categoria sexual a qual seus filhos estão classificados (HURTIG; PICHEVIN, 1986; DURU-BELLAT, 1990; LE MANER-IDRISSI, 1997).

A influência familiar patriarcal, nas questões da construção da identidade sexual, persiste com traços e marcas concretas nas comunidades atuais, sejam centrais ou periféricas. Eggert (2005), numa entrevista sobre as questões de gênero, fala que:

o menino e a menina vão aprendendo, na família, na escola, jeitos de ser homem e mulher e, muitas vezes, de uma forma que é muito antiga e ainda persistente. A menina vai aprendendo que o menino não deve imitar as coisas de menina. Se ele quer brincar com boneca, usar roupa de mulher ele é mal visto pelos outros. Dos sete anos em diante, principalmente, isto é visto como um perigo, uma tragédia. E a menina, se quer jogar bola, fazer coisas de menino não é esta a leitura que se faz. Ela é vista como corajosa. Então ela vê que as coisas de menina vão até um certo ponto, depois não é mais tão interessante. Esta ligação que eu estou fazendo aqui é bastante complexa, mas acho que a gente tem que começar a articular isso de um outro jeito e falar mais com os jovens sobre isso. Porque, no fundo, por mais avançadas que muitas meninas sejam, ou os meninos, esse conceito ainda está muito bem estruturado na escola, na família e nas Igrejas. E ainda se constrói muito em cima desse pensamento, que é ensinado dentro de uma hermenêutica, ou seja, numa interpretação que vem de uma tradição patriarcal.

Foucault (2006), ao trabalhar a questão da política da saúde no século XVIII, entre suas notáveis observações, quando desenvolve a reflexão sobre *o privilégio da infância e a medicalização da família*, lembra da importância da família. Então é possível verificar como o comportamento familiar vem carregado por múltiplos elementos, podendo enobrecer ou empobrecer o futuro de alguém em fase de desenvolvimento. O autor escreve que:

a família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança. Adquire, então, uma figura material, organiza-se como o meio mais próximo da criança; tende a se tornar, para ela, um espaço imediato de sobrevivência e de evolução (FOUCAULT, 2006, p. 199).

Os laços familiares refletem positivamente ou negativamente quando bem ou mal constituídos em outros espaços para a formação da vida adulta, como a escola. O contexto escolar, *ditos por muitos: minha segunda família*, é privilegiado porque a escola vem constituir um espaço social sensível à manifestação das diferenças, mostram os estudos e pesquisas dos sociólogos. Mas, sobretudo, porque os problemas, as causas e fenômenos observados são colocados de outras maneiras. Não se trata mais de saber se os rapazes ou as moças possuem capacidades diferentes, mas se interrogar sobre as razões pelas quais, nas iguais capacidades, o destino escolar é diferente (WINNYKAMEN, 1997).

A educação pode ser, segundo Dupond (1980), um poderoso vetor de mudanças, tanto em nível da sociedade como individual, porque ela pode modificar o equilíbrio das relações masculinas e femininas, alargar o campo de possibilidades femininas e transformar os comportamentos e mentalidades. Mas a eficácia da educação na redistribuição das relações depende de sua adaptação às realidades e às necessidades econômicas, sociais e culturais.

Nessa “concorrência”, a construção de identidade sociosexual é um fenômeno complexo que intervém no desempenho escolar, tendo uma importante orientação escolar e profissional. Podemos observar efetivamente que o caminho escolar, em função do sexo, é articulado com fortes desigualdades em função do meio familiar, ao valor escolar comparável, refletindo nas relações sociais.

Na Universidade Claude Bernard Lyon1, em Lyon, no dia 30 de janeiro – 2009, participamos do colóquio intitulado *Sciences: des différences aux inégalités entre les femmes et les hommes – Colloque de la Mission pour l'égalité entre les Femmes et les Hommes*, o qual teve como objetivo: interrogar os conhecimentos científicos produzidos e divulgados sobre a questão das diferenças entre os homens e as mulheres e sobre a maneira como essas diferenças são logo hierarquizadas.

O colóquio, centrado sobre os conhecimentos produzidos no campo da ciência, da tecnologia e da saúde, teve em seu programa conferencistas da área da filosofia, como Isabelle Stengers, da Universidade Livre de Bruxelas, que falou sobre: *L'étoffe du chercheur convient-elle à la chercheuse?* Seguindo com a contribuição e debate, aberto também aos

participantes, entre historiadores e da área da medicina, como Nicole Edelman, da Universidade de Paris X, Ilana Lowy e Dominique Pestre, ligados a centros de pesquisas sobre a temática do dia. Essa mesa redonda proporcionou o diálogo em torno da: *La constrution historique et scientifique des savoirs* – A construção histórica e científica dos saberes.

A tarde desse dia 30 seguiu com mais duas (2) conferências. A primeira administrada pela pesquisadora e diretora do Instituto Pasteur, Catherine Vidal, que falou sobre: *Le sexe du cerveau: entre science et idéologie* – O sexo do cérebro: entre ciência e ideologia. A segunda conferência aconteceu entre os pesquisadores de diferentes centros, como Pierre Clément, Béatrice Cuzin, Christine Detrez e Pierre Foldès, que, com seus conhecimentos, fizeram o numeroso público presente reagir em torno: *De la science à la diffusion des connaissances* – Da ciência à difusão dos conhecimentos.

Esse dia de estudos, debates e reflexão em torno das questões de gênero demonstra o potencial de numerosos trabalhos investigativos que estão sendo realizados entre mulheres e homens que buscam aproximações de igualdade na construção e no desenvolvimento científico. A jornada nos trouxe um largo panorama não somente histórico, mas dos dias atuais da situação homem e mulher nessa construção do conhecimento também sendo produzido e estudado em diferentes realidades sociais, Pretto e Acioly-Régnier (2009), que ainda apresenta grandes lacunas a serem trabalhadas para o equilíbrio de igualdade entre o gênero humano.

A desmistificação dessa superioridade do homem em relação à mulher, a própria história quando lida e estudada com posturas de igualdade, mostra que o sexo dito “frágil” pela linguagem masculina comprova a poderosa capacidade de produção em termos de trabalhos e estudo nas fileiras científicas. O “temor” do lado masculino de perder seu lugar é representado no dizer de Lowy (2005, p. 190):

os homens e as mulheres não geram a carreira científica da mesma maneira. As pesquisadoras do Instituto Pasteur explicam que as mulheres seguidamente escolhem temáticas de pesquisas complexas e fazem derivar suas satisfações na resolução desses problemas, no entanto os homens são seguidamente mais monomaniacos e escolhem problemas que lhes garantem rápidos resultados.

Inspirados, na maioria dos casos, por uma postura feminista, estudos sobre o gênero compreendem seguidamente as meninas em contextos clássicos de ensino aprendizagem.

As pesquisas sobre a masculinidade são mais raras e merecem uma tomada de conta específica na área das práticas educativas e nas mudanças sociais. Nesse sentido a revista

canadense sobre educação (vol. 25, 2, 2000) consagra sete (7) capítulos sobre essa temática a partir do constato do número reduzido de pesquisas no contexto canadense.

Nessa perspectiva e examinando os textos oficiais na França (DAJEZ, 1994), podemos constatar, por exemplo, que durante muito tempo os homens não tiveram o direito de ensinar às crianças de pouca idade em escolas de ensino pré-infantil. Há 35 anos, esses textos ainda vigoravam. Foi necessário o decreto de 19 de abril de 1977 para que o professor homem pudesse ter acesso a um cargo numa classe de ensino maternal e assim poder abordar a questão de gênero.

A convenção para promover a igualdade de oportunidades entre rapazes e moças no sistema educacional foi outro documento assinado em 25 de fevereiro de 2000 pelo Ministério da Educação Nacional da Pesquisa e da Tecnologia, concernindo: *a promoção da igualdade entre moças e rapazes constitui de hoje em diante uma prioridade não somente em nível nacional, mas igualmente no programa da União Europeia, que consagra recursos estruturais para colocá-la em obra.*

Essas duas datas mostram passos ainda bastante “tímidos” que estão acontecendo, aproximando mulheres e homens em suas diferentes posições, determinadas por diferenciadas situações sociais.

Nessa perspectiva, a escola maternal Jean de la Fontaine, localizada na cidade de Lyon, no período de nossa estada, nos abriu as portas para podermos participar de uma manhã de trabalho e observação em uma turma de 28 crianças, meninos e meninas, algumas portadores de deficiências físicas, de idade entre 4 e 5 anos. Essa escola formada por 7 turmas, somente de nível maternal, deu a possibilidade de visualizar como a professora gerencia sua classe. O que nos chamou atenção, entre as diferentes coisas que se passaram, foi que em sala existe a presença masculina. Tomamos como exemplo o diretor dessa escola, que, além de ser homem, é responsável por uma turma, administrando as 2 funções ao mesmo tempo. A presença predominante é de professoras.

Podemos observar em muitos países uma presença inferior das mulheres em certas formações profissionais. Em muitos lugares, nota-se uma especialização de cursos em função do sexo, em que a representação das mulheres ainda é fraca nas fileiras das áreas científicas. As comparações internacionais conduzem a distinção de modalidades diversas de desigualdades de oportunidade entre os sexos, segundo o nível de desenvolvimento dos países (DURU-BELLAT, 1990).

Como exemplo, podemos citar casos vividos durante a nossa estada na Universidade Lyon2, durante o mestrado e doutorado em *Ciências da educação*. Nos cursos, seminários, palestras, a presença predominante sempre foi feminina.

Fazendo contraponto nesse caminho construído em relação à pesquisa, no período dos estudos filosóficos na universidade e na realidade brasileira, no curso de filosofia, a presença maior era masculina, independente da opção pessoal ou profissional dos alunos que frequentavam as disciplinas de filosofia. Esse fato muitas vezes provocou, em sala de aula, brincadeiras “sadias” pela linguagem masculina: benditas as frutas entre os homens.

Anos mais tarde, agora na condição de professor, administrando disciplinas para determinados cursos como Letras, Pedagogia, Psicologia, nos turnos da manhã e da tarde, a presença em sala de aula era composta quase na sua totalidade por mulheres. Já, nos cursos das engenharias, no turno da noite, a presença predominante era masculina.

Um caso particular nos chamou muito a atenção na administração da disciplina Iniciação à Pesquisa, disciplina obrigatória para as licenciaturas, trabalhada no primeiro semestre de 2007, no turno da manhã: a turma era composta por 30 estudantes. Porém, nesse grupo só havia um rapaz. No final da segunda aula, ele nos procurou para saber se nós administrávamos essa disciplina também no turno da noite. O grupo feminino seguiu até o fim do semestre, porém o único homem estudante da turma participou somente das duas primeiras aulas. Procurado para saber os motivos de sua desistência, ele declarou sentir-se deslocado em um grupo formado somente por mulheres.

As comparações internacionais mostram também a variável de um país a outro, de especializações femininas e masculinas, e a evolução por vezes espetacular, afirmando o caráter “natural” (DURU-BELLAT, 1990). Essas comparações ilustram a necessidade de abordar essas desigualdades entre os sexos no que se trata da formação numa perspectiva sistemática, levando em conta o conjunto da organização social, o funcionamento do mercado de trabalho até as relações entre os sexos e gerações no centro familiar.

Nesse sentido, Pardo Romero (1992), fazendo referência a fatores de socialização, observa que as moças, tendo bom êxito matemático, por exemplo, apreendem que o sucesso não é sobreposto na relação ao sexo oposto. Aquelas que não conseguirem os resultados exigidos devem considerar uma atividade intelectual que é própria dos homens. Essa concepção pode integrar a ideia de Di Lorenzo (1997), o qual afirma que no imaginário feminino, *nunca se deve mostrar seus dons intelectuais, mas mantê-los dans la brume, no mistério, algo impreciso, num clima que suscite admiração sem provocar rivalidade*.

O trabalho citado na introdução de nossa pesquisa, a análise realizada durante o mestrado, em distintos grupos da sociedade caxiense (PRETTO, 2003), concernindo sujeitos de idade adulta, em formação, deu a possibilidade de constatar os grupos que são socialmente marcados pelo masculino e pelo feminino.

Os dados coletados para a nossa pesquisa de mestrado, realizada nesse período, em relação às profissões de militares e da enfermagem, nos chamaram a atenção. Começando pelos militares, os primeiros contatos foram por telefone, e fomos acolhidos e orientados por homens. As decisões para podermos ter acesso a esse local foram tomadas pelos superiores, que delegaram pessoas para receber o material, os questionários para serem preenchidos. Não foi permitido o contato com os grupos entrevistados. Sempre fomos “vigiados” por homens. Com o grupo feminino, da enfermagem, o procedimento foi praticamente o mesmo para poder chegar ao local e desenvolver o nosso trabalho. A presença feminina foi que nos acompanhou e orientou, possibilitando o acesso aos grupos, para conhecê-los. Administrar os questionários no centro dos grupos é que não foi permitido. O resultado foi obtido com sucesso em ambos os grupos, porém a postura feminina proporcionou maior aproximação com o(s) grupo(s) entrevistado(s).

Os dois grupos distintos em suas categorias, mistos em seus afazeres, são formados pelo masculino e pelo feminino. Se não foi possível trabalhar diretamente com esses grupos entrevistados, foi possível visualizar a presença dos distintos sexos. O que podemos deter globalmente, mesmo sabendo que as diferenças transitam nesses grupos, é que ainda a formação militar na consciência social é destinada a homens (luta, combate, força, guerra) e que a enfermagem é formação para mulheres (cuidado, atenção, carinho, afeto).

Essa postura descrita é bem real nas relações sociais. As heranças das marcas sociais, mesmo que já existam números expressivos que confirmam atividades e profissões na coabitação do gênero humano, sempre nos deixam surpresos quando alguém ao nosso lado diz: você viu, o motorista de ônibus é uma mulher! Olha, a babá é um homem!

Essas características é que acabam moldando o ser homem e o ser mulher, aquele que parte para a guerra e aquela que fica em casa cuidando dos filhos. Muraro e Boff (2002, p. 49) fala como exemplo que:

as mulheres estão muito mais ligadas a pessoas que a objetos. Mesmo quando têm a ver com os objetos, facilmente os transformam em símbolos, e os atos em ritos. Isto porque as mulheres são mais centradas na teia de relações pessoais, entregues ao cuidado da vida, sensíveis ao universo simbólico e espiritual, capazes de empatia e comunhão. O homem, por sua vez, está mais ligado a objetos que a pessoas e, no processo de produção, tende a tratar as pessoas como objetos, como “material

humano”. Mais ainda: os homens são inclinados a correr riscos, a conquistar *status* e poder com as suas iniciativas e a afirmar-se individualisticamente, se possível, no topo da hierarquia.

Françoise Hérítier (1996, p. 22), numa abordagem antropológica, tenta fazer compreender que: “as categorias de gênero, as representações da pessoa *sexuée*, a repartição das tarefas como nós as conhecemos nas sociedades ocidentais não são fenômenos a valorizar como causas universais gerais por uma natureza biológica comum, mas bem de construções culturais”.

A família, a escola e a sociedade, como podemos sentir concretamente, têm seu papel, influenciando e contribuindo na construção da identidade sexual e na busca do conhecimento. Os valores e as noções existências, as relações políticas, sociais, econômicas, o sentimento de segurança são aspectos que concernem à vida do gênero humano, que é marcado pela formação que recebe, integrada à diversidade sociocultural.

Ao falarmos da vida social, composta pela família, pela escola e pela sociedade, Beauvoir (1967, p. 295) diz que:

a família não é uma comunidade fechada em si mesma: para além de sua separação ela estabelece comunicações com outras células sociais; o lar não é apenas “um interior” em que se confina o casal; é também a expressão de seu padrão de vida, de sua fortuna, de seu gosto: deve ser exibido aos olhos de outrem. É essencialmente a mulher que ordena essa vida mundana. O homem acha-se ligado à coletividade, enquanto produtor e cidadão, por laços de uma solidariedade orgânica baseada na divisão do trabalho: o casal é uma pessoa social, definida pela família, a classe, o meio, a raça a que pertence, presa por laços de uma solidariedade mecânica aos grupos que se situam de maneira análoga, a mulher é que é mais suscetível de encarná-lo com mais pureza [...].

4.2 A QUESTÃO DE GÊNERO NO QUADRO ESCOLAR E A MATEMÁTICA COMO DISCIPLINA MARCADA SOCIALMENTE COMO MASCULINA

No quadro escolar, a crença na matemática como área reservada ao gênero masculino continua a se manifestar. Porém nos parece ilusório pensar que é a matemática que produz atitudes negativas. Essas representações se formam em contextos que vão além do quadro escolar (ACIOLY-RÉGNIER, 2000).

Lloyd (1994) observa que a influência da expectativa ligada à relação de cada sexo é particularmente evidente, pois, após a puberdade, as moças têm a tendência de abandonar as matérias percebidas como masculinas, das quais a matemática e as ciências fazem parte. Assim os professores esperam, em particular nas disciplinas científicas, um melhor desempenho dos rapazes que as moças. Eles atribuem o fracasso e o bom êxito escolar a causas diferentes segundo o sexo, em particular, o estudo da matemática. De certa maneira, isso se atualiza: uma falta de atenção e de motivação são com maior frequência atribuída aos rapazes, e raramente às moças, segundo alguns professores.

Nessa perspectiva, um dos pontos que esses trabalhos destacam é a importância da dimensão afetiva concernente às atitudes inconscientes dos professores e a dimensão de identificação, ou seja, o modelo de professor ao qual o estudante se identifica como futuro homem ou futura mulher. Destacamos a importância do professor como modelo para o aluno, como sua posição e as atitudes, que são, na maior parte do tempo, implícitas, na construção das representações e das atitudes com respeito às diferentes disciplinas escolares, aqui em particular a matemática junto a esse aluno.

Duru-Bellat (1999) observa que atrás das preferências escolares e das atitudes frente ao ensino, às disciplinas e às profissões, existem representações de disciplinas nas quais se misturam julgamentos em vista dos interesses, as dificuldades e o caráter masculino e feminino. Ele acrescenta que as atitudes dos alunos comprovam situações precisas do ensino escolar, e estudos mais aprofundados foram desenvolvidos por psicólogos, ao redor de certo número de conceitos-chave como o sentimento de sua própria competência, atribuição, as esperas concernentes à tarefa etc.

Segundo Duru-Bellat, muitas pesquisas mostram que as preferências escolares dos jovens são marcadas sexualmente: se as moças se declaram menos atraídas pelas disciplinas como a matemática, os rapazes desviam-se nitidamente da linguística, ao menos em nível

colegial. Em matemática, na qual o desenvolvimento é muito sensível ao degrau de ansiedade, podemos observar a importante distância na segurança entre rapazes e moças quando tratam dessa disciplina. Não somente os rapazes são em número menor que as moças a julgar a matemática difícil, mas eles se dizem bem mais preparados a “se agarrar”, manifestando um nível de confiança mais elevado que as moças quanto a suas possibilidades “de progredir”.

O trabalho de orientador pedagógico desenvolvido em centros educacionais e escolas, já há alguns anos, é outro exemplo que trazemos. Em inúmeros casos, quando se tratava de dificuldade disciplinar, a matemática, entre outras disciplinas, como português, química e física, ficava como problema de maior relevância.

Os estudos de alguns autores que apresentam ou escrevem a posição do professor em sala de aula, posicionando-se a favor do rapaz como melhor em “mate” e a moça na linguística, por exemplo, se confirmam em nosso contato nesses anos de trabalho ao lado do setor de orientação pedagógica. Porém essa posição de alguns professores, geralmente, é tomada muito superficialmente.

O tempo prestado a esse tipo de acompanhamento nos mostrou que entre os rapazes alguns casos legitimavam o baixo nível em algumas disciplinas por não terem muita vontade de estudar. Mas os casos de reforço disciplinar se faziam bem visíveis, em particular quando a linguagem eram os números.

A respeito das moças, podemos citar um caso de uma aluna que no segundo bimestre de 2005, na escola particular em que estamos engajados, começou a ter sérios problemas e nos foi encaminhada com certa urgência, pois corria o risco de perder seu ano letivo devido à matemática. Todo um trabalho de acompanhamento foi prestado, vindo a ter resultados que surpreenderam quem pensava que era a matemática a causa primeira do declínio na qualidade e atenção dessa aluna em sala de aula. A relação emocional e afetiva que envolvia mãe, filha e uma prima estava como “pano de fundo” que vinha resultar nas baixas notas em matemática. A forma que essa aluna tinha de protestar contra a mãe pela falta de atenção e afeto era não dedicar-se aos estudos.

Em relação ao exemplo que acabamos de citar, é possível constatar que os professores envolvidos, nesse caso, estavam a uma distância considerável de perceber as causas verdadeiras que provocavam o baixo rendimento dessa aluna. Como escreve Silva (2002, p. 132):

poucos param para tentar captar o mundo desses alunos em sua complexidade e diversidade. Assim, eles são vistos naquilo que têm, mas não no que lhes falta, a

partir dos olhos, muitas vezes, preconceituosos da escola. Desconhecendo quem eles são, deles é exigido disciplina, obediência, permanência de atenção, bons modos. Não se leva em conta sua criatividade, sua independência e sua capacidade de resolver situações problemáticas.

Na área disciplinar, a matemática permanece uma via de acesso aos estudos e carreiras científicas. Os trabalhos sobre as relações entre gênero e a matemática deixam em evidência que as mulheres e os homens são de igual habilidade e competência nessa área. São numerosos os estudos que mostram a relação entre a variável de gênero, os desenvolvimentos escolares e a inserção profissional futura. Uma grande parte dessas pesquisas, por exemplo, inclui as mulheres e a matemática (LAFORTUNE, 1986) (LAFORTUNE; KAYLER, 1992). Porém as mulheres parecem ser objeto de uma discriminação sistemática na área científica, fundada sobre prejulgamentos, estereótipos, mitos e crenças (LAFORTUNE; KAYLER, 1992).

Falando de objetos matemáticos, muitos autores expressam sua opinião, dizendo que os objetos culturais construídos, negociados, são produtos utilizados a cada estado do desenvolvimento da civilização, e renovados na medida em que outros objetos culturais intervêm, e que não são necessariamente matemáticos.

A história da matemática, apesar da importância das invenções, é completamente anônima. Ifrah (1985) observa que *nós seguidamente conhecemos os nomes de quem a transmitiu, explorou, comentou algarismos e sistemas de numeração. Mas os nomes dos inventores, eles – mesmos, são seguidamente perdidos, sem dúvida para sempre*. Ele acrescenta que pode ser porque as invenções são muito antigas. *Pode ser ainda porque essas invenções geniais foram realizações de homens modestos, humildes, de baixa origem e que não tinham o direito da crônica. Pode ser enfim porque elas são o produto de práticas coletivas e que elas, por não serem de fração precisa, não seriam atribuíveis a ninguém. Feitas para e por coletividades, elas não entregaram certificados ou diplomas*.

Em relação ao nosso trabalho, nós podemos lembrar, sem entrar em detalhes, que, no século XIX, a Academia de Ciências na França não aceitava de maneira alguma os trabalhos de pesquisa desenvolvidos na área da matemática que fossem realizados por mulheres. Aquelas que conseguiram aprovação de seus trabalhos o fizeram por intermédio de pseudônimos masculinos, como Sophie Germain (1776-1831). Mulher que traz sua contribuição nas teorias dos números que foi reconhecida pelos matemáticos da época, através do pseudônimo Le Blanc, sendo este um dos vários casos que encontramos na história.

Nós temos então uma explicitação da representação social do século XIX, que coloca sem grandes ambiguidades a matemática como “negócio” exclusivo dos homens, território marcado pelo seu relacionamento ao gênero masculino.

SEGUNDA PARTE - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As construções de dados objetivadas numa pesquisa, para alcançarem suas metas, dependem de informações quantitativas e qualitativas e dos procedimentos utilizados pelo pesquisador. Esse movimento acontece junto a pressupostos teóricos referenciados que interagem no contexto pesquisado. Essa segunda parte, a qual é dedicada ao estudo metodológico, é apresentada em dois (2) capítulos, tendo como objetivo mostrar os métodos utilizados na coleta das informações analisadas a partir do tratamento estatístico.

CAPÍTULO 5 - REFLEXÕES METODOLÓGICAS

O primeiro capítulo traz uma reflexão sobre métodos diferenciados para esse tipo de pesquisa, em Ciências da Educação.

Segundo Acioly (1994), certas pesquisas, pela natureza ou pela problemática que abordam, apresentam riscos metodológicos não negligenciáveis tanto no que envolve a validade interna (*precisão da experiência*) quanto a validade externa ou ecológica (*pertencente àquela fora de laboratório*).

Observamos, por exemplo, o emprego de uma combinação de entrevistas individuais clássicas, de procedimentos do tipo clínico, associados a experimentações clássicas, sejam a de métodos de observação participante, ou seja, de observações etnográficas. Essa combinação de métodos é investida em estudos referentes a populações específicas, quando as condições são tais que os paradigmas experimentais habituais poderiam se demonstrar estéreis. Tentaremos, de certa maneira, fazer como preconiza Greenfield & Lave (1982), cruzar o rigor de métodos “quantitativos” com a riqueza de métodos “qualitativos”.

Nesse caso, Abdi (1987) escreve que *as tentativas de compreender o comportamento não se reduzem a uma experimentação e que certos problemas não podem encontrar respostas experimentais seja por razões éticas, práticas, teóricas ou outras*. Ele acrescenta que *as variáveis independentes e dependentes, assim como os métodos de laboratório, por vezes parecem – ao menos - artificiais comparadas à riqueza e à complexidade dos fatos observáveis*. Segundo esse autor, o estudo dos fatos de uma situação natural não pode impedir

que sejam consideradas “todas” as variáveis implicadas, para observar os efeitos de cada uma e os efeitos das interações. Enfim, como escrevem Acioly-Régner e Régner (2008, p. 383), pode-se considerar que:

de um ponto de vista metodológico, um aspecto a destacar é a associação muito frequente e por vezes mesmo perigosa, de um lado, métodos qualitativos e pesquisas de educação em ciências humanas, e de outro lado métodos quantitativos associados a problemas do campo de ciências “ditas” exatas. Postulamos que essa associação desacredita, aos olhos das comunidades científicas, a utilização de métodos ditos qualitativos que, portanto, podem ser colocados em obra com rigor. Ela afasta também numerosos pesquisadores da utilização de ferramentas estatísticas poderosas que permitem fazer aparecer propriedades do corpo de dados, por vezes grandes e úteis à compreensão de certos fenômenos em educação.

5.1 INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DE DADOS DE UM PESQUISADOR EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

O campo empírico de nossa pesquisa está situado numa realidade periférica, localizada na zona norte do município de Caxias do Sul - RS - Brasil, local conhecido como a Vila do Belo Horizonte. As fontes: IBGE, Secretaria do Desenvolvimento Econômico da Prefeitura de Caxias do Sul trazem como informações que:

Caxias do Sul tem uma área territorial de 1.625,97 km. (1.492 área rural) e está localizada na Encosta Superior do Nordeste. Sua altitude varia de 650 a 850 metros acima do nível do mar (760, na sede). População³⁷: 412.000 habitantes/censo de 2008. (92,5% urbana e 7, 5% rural). A história de Caxias do Sul liga-se à história da colonização italiana no planalto rio-grandense; sendo sua origem, um núcleo colonial fundado em 1875. A região era habitada por índios Caingangues, por isso também conhecida como Campo dos Bugres. Aos italianos somaram-se poloneses, alemães, austríacos, portugueses e luso-brasileiros.

O procedimento metodológico empregado na parte empírica da pesquisa exigiu a observação constante e crítica do pesquisador no local investigado. Por ele ser um ator social nessa comunidade, isso implica sua participação direta nas diferenciadas atividades que a própria comunidade promoveu. Para tal, utilizou-se uma abordagem metodológica de inspiração etnográfica, tendo presente a importância de se sustentar através de uma coerência teórico-metodológica do processo de investigação.

³⁷ A população do Estado é igual a 10.855.214 de habitantes e do País: 183,9 milhões de habitantes, segundo as mesmas fontes acima citadas.

O campo da investigação em que se desencadeia o movimento de análise tem em vista a identificação e a compreensão e, em alguns casos, a legitimidade da construção desses conhecimentos alternativos inseridos numa situação e realidade de exclusão social.

Como pensam Geertz (1973/1989) e Laplantine (2000), entre outros autores, o método etnográfico tem como um dos princípios básicos evitar que preconceitos teóricos alterem a importância de dados coletados em diferentes campos empíricos. Por isso, foi considerado como um dos mais adequados para o tipo de investigação inicial pretendido nessa pesquisa, uma vez que a realidade estudada é específica das demais camadas sociocultural e socioeducacional, em que:

a especificidade da antropologia não está ligada à natureza das sociedades estudadas (sociedades tradicionais que poderíamos opor às sociedades modernas) nem a objetos particulares (a religião, a economia, a política, a cidade) nem a teorias utilizadas (marxismo, estruturalismo, funcionalismo, interacionismo), mas a um projeto: *o estudo do homem todo, inteiro, completo*, em todas as sociedades, em todas as latitudes, em todos os seus estados, em todas as suas épocas. Então, este projeto – o estudo o mais científico possível da pluralidade das culturas – é inseparável de um método: não mais uma reflexão abstrata e especulativa referente ao homem em geral, mas a observação direta de comportamentos sociais particulares a partir de uma relação humana, a familiaridade com os grupos que o procuram conhecer partilhando sua existência. Essa atitude de impregnação e de aprendizagem de uma cultura que não é mais a minha ou de um segmento de minha própria cultura supõe uma atividade atenta que mobilize a sensibilidade do etnólogo, mais particularmente a vista, *o olhar*. Atividade de observação, a etnografia, é primeiro uma *atividade visual*, ou como dizia Marcel Duchamp, da pintura, *une activité rétinienne*. Mas a descrição etnográfica (que significa a escrita das culturas), sem a qual não há antropologia no sentido contemporâneo do termo, não consiste somente a ver, mas a fazer ver, escrever o que se vê (LAPLANTINE, 2000, pp. 7-8).

Através da etnografia pretendeu-se registrar o contexto no qual se inseriu, sendo essa a realidade social que fez emergir o problema investigado. Assim, analisando e vivenciando essa realidade, como agente externo e interno, como pesquisador, percebe-se, como escreve Knijnik (2004), os modos de produzir conhecimentos, compreender o mundo e dar significado às experiências da vida cotidiana.

Fazer um estudo etnográfico significou procurar entender a importância desses conhecimentos alternativos dessa referida população a partir de uma amostra representativa, naquilo que é mais relevante para ela. A investigação empírica foi conduzida em etapas distintas, sem esquecer os riscos que essa escolha feita implica numa pesquisa de campo, e que serão descritas a seguir.

5.2 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

O instrumento mediador, ao lado de consultas e análises a modelos existentes, para melhor intervir em nosso contexto empírico e para prosseguir na coleta de dados, agora focando elementos mais específicos a nossa pesquisa, foi o *questionário*³⁸. Esse instrumento inicial foi aplicado no segundo ano de nossos estudos e investigação.

O emprego do questionário³⁹ aconteceu no primeiro semestre de 2007. Concretamente ele nos permitiu o acesso a uma amostra mais ampla de dados e a identificar os sujeitos portadores de diferenciados conhecimentos relevantes desse território, tendo também como objetivo identificar e compreender as situações problemas de homens e mulheres submetidos a condições de exclusão social.

Nós somos conscientes da necessidade de seguir nesse estudo, nos inscrevendo numa tendência atual de pesquisas que compõem variadas aproximações metodológicas na aplicação de diferentes instrumentos. Sobre esse assunto Singly (1997, p. 27) escreve que:

o questionário nunca é (ao menos não deveria ser) um trabalho estritamente empírico. Como toda realidade, esse instrumento é inesgotável. Entre sua riqueza e sua complexidade, é necessário escolher entre o que se conserva e o que se exclui. A cada momento, a seleção dos elementos pertinentes e a eleição dos elementos julgados secundários não podem se operar que em função de critérios de apreciação teórica.

Assim, partiu-se para uma primeira caracterização de nossa temática através de cento e três (103) sujeitos entrevistados, que serão apresentados nos próximos capítulos.

³⁸ « Technique d'investigation utilisée en psychosociologie mais aussi dans d'autres domaines de la psychologie. Les questions composant le questionnaire peuvent être de deux types : soit des questions ouvertes ou à réponse libre (une question est posée et le sujet interrogé y répond comme il l'entend en écrivant sa réponse), soit des questions fermées, dites encore à choix multiple. Dans ce dernier cas, une question est posée et, à la suite, sont proposées un certain nombre de façons possibles de répondre à la question (lesquelles sont choisies à partir d'une recherche préalable, lorsque les possibilités de réponse ne sont pas évidentes). Le sujet coche la réponse qui correspond le mieux à ce qu'il pense. Les questionnaires les plus répandus sont les questionnaires d'enquête et les questionnaires pédagogiques visant à tester le niveau d'acquisition dans un domaine de connaissances donné. De nombreux tests psychologiques se présentent sous la forme de questionnaires. Dans beaucoup d'enquêtes psychosociologiques, les questions sont posées au cours d'un entretien, l'enquêteur notant intégralement la réponse ou cochant dans une liste de réponses possibles celle dont la réponse du sujet se rapproche le plus.(...) »
Fonte: Encyclopaedia Universalis, 1998.

³⁹ O modelo do questionário construído e aplicado em 2007 pode ser consultado no Anexo 2.

As entrevistas integraram questões⁴⁰ sobre a vida dos sujeitos na Vila do Belo Horizonte, a realidade local, concernindo seus problemas e saídas para solucioná-los, permitindo identificar certos índices de variáveis implicadas na vida cotidiana local. Tivemos a possibilidade de obter diversas informações trabalhando em torno de um conjunto de categorias.

5.3 A VIDEOGRAFIA COMO SUPORTE PARA DIFERENTES ENTREVISTAS

A videografia usada como instrumento que registra as atividades desenvolvidas por diferentes sujeitos nas suas particularidades, integrada à entrevista individual e coletiva associada à descrição etnográfica do contexto, revela elementos fundamentais num trabalho investigativo. Com esse suporte, podemos observar e melhor analisar quais são os problemas enfrentados nas atividades desenvolvidas, os propósitos de solução e outras dificuldades que os sujeitos possuem, como para verbalizar seus conhecimentos.

Da Rocha Falcão, no texto *o que sabem os que não sabem?*, escreve sobre a proposição de *unidades de análise* e segue, com outros autores, dizendo que: “a unidade de análise é considerada na acepção que lhe é dada por Jaan Valsiner (2000a, 2000b, 2001), a partir da proposição de Ivana Marková: o menor recorte possível de determinado fenômeno, que guarda as características fundamentais do mesmo sendo suficientemente restrito para operacionalizar pesquisa científica” (apud MEIRA; SPINILLO, 2006, p. 17).

As entrevistas começaram de forma individual, finalizando com uma coletiva.

5.3.1 A entrevista individual

Roetlisberger e Dichson são considerados os pais fundadores da entrevista na pesquisa, segundo a obra de Blanchet e Gotman (2001), que seguem dizendo: “A entrevista, como técnica de pesquisa, nasceu da necessidade de estabelecer uma relação suficientemente

⁴⁰ O conjunto de categorias trabalhadas. Dado pessoal: (nome, endereço, lugar de nascimento, tempo que reside na cidade de Caxias do Sul e na Vila do Belo Horizonte, ano de chegada, sexo, estado civil, número de filhos, renda familiar, escolaridade etc).

igualitária entre pesquisador e o pesquisado para que o pesquisado não se sinta em face de um interrogatório, obrigado a dar informações” (BLANCHET; GOTMAN, 2001, p. 9).

A entrevista individual permite se ter uma troca mais profunda que numa entrevista coletiva com um sujeito sobre um tema escolhido. O que é importante é poder colocar em confiança e de fazer compreender que não se trata de curiosidade mal entendida(s) e nem de um interrogatório, mas de uma troca de informações, uma ajuda para nos fazer refletir sobre um determinado tema. É importante que não haja sentimento de superioridade para que as informações coletadas não sejam falsificadas.

Blanchet e Gotman (2001, p. 19) escrevem que: “a característica principal de uma entrevista é que se constitui de fato a palavra”. A troca de palavras numa entrevista individual é muito importante, é em cima dessas palavras, sobre essa fala, sobre essas palavras que o pesquisador vai se apoiar para desenvolver sua pesquisa. Aqui, se trata de recolher as informações sobre um tema por intermédio de um sujeito, sua história e sua construção pessoal. Não se pode então fazer generalizações sobre um tema, mas chegar à compreensão de como, para esse sujeito, esse tema escolhido o provoca e quais são as representações.

Diversas entrevistas com diferentes temas podem ser colocadas lado a lado e comparadas para definir grandes linhas de pensamentos, mas em nenhum momento nós podemos fazer generalizações, pois cada sujeito tem sua própria história, maneira de pensar, de ver e de representar as coisas.

A entrevista individual permite analisar a experiência de sujeitos e suas atividades em suas particularidades. A questão não é de evocar grandes teorias, mas de levar em conta a vivência dos sujeitos.

Blanchet e Gotman (2001, p. 27), em seus estudos, seguem dizendo que:

o trabalho desenvolvido por entrevista é particularmente pertinente, pois se quer analisar o sentido que os atores dão a suas práticas, aos eventos onde eles podem ser testemunhas ativas, onde se quer colocar em evidência os sistemas de valores e pontos referenciais normativos a partir dos quais eles se orientam e se determinam. Ela terá como especificidade trazer as idéias quanto à experiência do sujeito. Ela dá acesso a idéias encarnadas e não pré-fabricadas, à que constitui as idéias em crenças e que por essa razão, será dotada de certa estabilidade.

Ao construir teorias ou linhas de pensamentos sobre diversas questões referentes à vida social, primeiro é importante escutar as pessoas que vivem essa vida nas relações sociais e tentar compreendê-las. Essa compreensão exige fidelidade de quem escuta, na transcrição dos dados recebidos, pois podem começar as interpretações.

Aqui está todo o interesse da entrevista individual, compreender a lógica de funcionamento dos diferentes sujeitos, como a lógica das práticas e das representações:

essas pesquisas (sobre representações e práticas), que focam o conhecimento de um sistema prático (as práticas elas mesmas e o que as amaram: ideologias, símbolos, etc) necessitam da produção do discurso modelo (tradução do estado psicológico do locutor) e referencial (descrever o estado das coisas), obtidas a partir de entrevistas centradas de uma parte sobre as concepções dos atores, e de outra parte sobre as descrições das práticas (BLANCHET; GOTMAN, 2001, p. 33).

Entre diferentes elementos que vão sendo prioritários e principais, devem-se levar em conta numa entrevista individual a qualidade de relação e de encontro com o outro, no qual informações vão ser capturadas, e:

em efeito é a interação entrevistador/entrevistado que vai decidir o desenvolvimento da entrevista. É nesse senso que a entrevista é encontro. Conversar com alguém é mais que questionar, é uma experiência, um evento singular, que se pode dominar, codificar, estandardizar, profissionalizar, gerar, moderar como se deseja, comportando sempre certo número de desconhecidos (correndo riscos) inerentes a fato que se trata de um processo de interlocutor, e não simplesmente de um levantamento de informações (BLANCHET; GOTMAN, 2001, p. 21).

A entrevista individual não é somente um questionamento, mas um passo dado em direção ao outro e em direção à diferença, essa interação na troca de representações. Ela é uma técnica diferente da entrevista coletiva, mesmo se interrogamos um sujeito sobre tema(s) específico(s). Na entrevista individual não é mais o caso de questionar, de observar, de compreender as diferentes interações entre os sujeitos, nem de ver o que o grupo produz. Mas se trata de estar numa relação a dois, que conduz a um sentimento de intimidade. Esta é a diferença, ao menos, que tivemos.

Inicialmente cada sujeito foi entrevistado em seu atelier⁴¹, onde observamos os espaços físicos de trabalho, oportunizando o conhecimento das condições limites, quanto ao local de trabalho, “as ferramentas” por eles e elas usadas.

5.3.2 A entrevista coletiva

A obra de Duchesne e Haegel (2008) apresenta como pai fundador, ou considerado, *des focus groupes* Robert K. Merton, sociólogo americano.

⁴¹ A casa onde moram é o local onde estão localizados seus ateliers.

Num primeiro momento, a entrevista coletiva permite estudar o funcionamento de um grupo ou coletar dados produzidos dentro de um quadro coletivo (DUCHESNE; HAEGEL, 2008). Atualmente as entrevistas coletivas são utilizadas em grandes pesquisas que possuem amplas amostras, para fazer sondagens e obter resultados estatísticos.

Uma técnica complexa a qual busca apoio sobre uma noção de grupo, a entrevista coletiva implica uma série de interações entre os sujeitos presentes. Em sua complexidade também carrega uma riqueza muito grande, pois ela permite recolher elementos partilhados no centro de um grupo, elementos similares ou contrários. Situação que permite abordar diferente(s) tema(s) numa discussão.

Segundo Morgan (1997, p. 6): “nós consideramos que a entrevista coletiva não reside no ganho de tempo que permitiria o fato de entrevistar simultaneamente muitas pessoas, mas o fato que permite de capturar aquilo que é dito durante ou na discussão: o corpo que ela permite constituir é produto de interações sociais” (apud DUCHESNE; HAEGEL, 2008).

A entrevista coletiva permite trabalhar sobre diferentes interações que acontecessem no centro do grupo. O sujeito nasce no centro de um grupo, esse mesmo sujeito registra seu primeiro grupo de pertença com suas diferentes maneiras de funcionar, como nos diz Kaës, (1976, p. 190) “O grupo é a figuração privilegiada de investimentos e de objetos organizados através da imagem do corpo, os fantasmas originais, os sistemas de relação do objeto, as estruturas de identificação”.

O fato de fazer emergir situações diferenciadas dá possibilidade(s) de os sujeitos se conhecerem melhor. Em relação ao caso de nossa pesquisa, com os sujeitos se conhecendo, ou vindo a se conhecer melhor, criou-se um sentimento de intimidade que os conduziu a uma melhor interação. Isso possibilitou uma maior aproximação, engajando-os a uma discussão mais “natural”.

Uma das dificuldades da entrevista coletiva é a questão da dominação ou da hierarquização. Pois, no centro de cada grupo lugares se formam, conduzindo essas situações a relações de dominação. Quem anima o grupo deve ficar atento, é por esta razão que os praticantes *du focus groupe* aconselham a estrutura circular a fim de que todos os sujeitos estejam no mesmo nível, como lembra Duchesne e Haegel (2008, p. 55). Porém, isso não é suficiente para evitar os fenômenos de dominação.

A entrevista coletiva conduz a observação de diferentes significados, acordada por um grupo a diferentes elementos de diversos temas abordados. É necessário apreender a

dimensão social coletiva dos sistemas de significações. (DUCHESNE; HAEGEL, 2008, p. 40).

Assim, trabalhamos na fase final da coleta de dados com uma entrevista coletiva videografada, inspirada na entrevista de autoconfrontação (CLOT, 2000; NUMA-BOCAGE, 2005, 2006) na qual os sujeitos assistiram às entrevistas individuais juntos, tecendo comentários e sendo questionados em seguida com relação à construção dos próprios conhecimentos.

A entrevista coletiva inspirada na autoconfrontação é guiada pelo pesquisador e juntos, pesquisador e o sujeito pesquisado, retomam a entrevista individual realizada em seu local de trabalho, o nosso caso, sendo o (s) sujeito (s) já entrevistado, confrontado as suas situações, a partir de suas atividades (CLOT, 2000). Trabalhamos assim, nesse dispositivo, com os cinco (5) sujeitos prototípicos que poderiam, do nosso ponto de vista, representar a questão da construção do conhecimento em situações de exclusão social, no quadro de atividades marcadas socialmente como masculinas, femininas ou neutras nessa comunidade. A entrevista coletiva se deu fora de seus ambientes de produção.

CAPÍTULO 6 - OS SUJEITOS DA PESQUISA E A EXPLORAÇÃO ESTATÍSTICA

O caminho metodológico construído num primeiro momento resultou em cento e três (103) sujeitos entrevistados. Mulheres e homens que, respondendo às nossas questões, foram sendo desenhados pelo diálogo, se materializando nas escritas e registrados em vídeos.

O objetivo desse segundo capítulo é apresentar quem são esses sujeitos e os problemas trabalhados. As informações que foram sendo dadas ao pesquisador, pela própria comunidade, ajudaram na seleção dos primeiros sujeitos que desenvolviam determinados conhecimentos. A seleção final, com os critérios estabelecidos, visou aos sujeitos que apresentavam características mais marcantes para enfrentar a nossa problemática.

6.1 PROCEDIMENTO DA CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

A constituição da amostra inicial da pesquisa dos cento e três (103) sujeitos, homens e mulheres que residem na Vila do Belo Horizonte, em Caxias do Sul, procedeu-se da seguinte forma. Inicialmente consultamos a base de dados fornecidos, depois de pedido oficial, pelo departamento de urbanização da Prefeitura Municipal para identificarmos todas as ruas repertoriadas. Os mapas⁴² fornecidos, referentes a essa área geográfica, traçam, além de nomes, outras informações que serão apresentadas nos capítulos seguintes.

Esse procedimento tornou-se necessário pela dificuldade de identificarmos, no próprio contexto, algumas ruas dificilmente reconhecidas. Das ruas repertoriadas, fez-se um sorteio de 38, constituindo-se assim um procedimento de escolha aleatória das ruas. Para o sorteio das ruas usamos o programa Excel e dentro deste, a função ALEATÓRIO (), que permite obter estocasticamente um número no intervalo [0; 1[. Em seguida, a escolha dos sujeitos visitados constitui-se como uma composição dessa escolha prévia e das possibilidades do campo de pesquisa. No quadro do nosso trabalho social, tínhamos acesso facilitado em particular pela solicitação para visitas sociopastorais que se prolongavam com uma entrevista de pesquisa. Nesta situação foi possibilitada a aplicação do questionário. Vale

⁴² Os mapas podem ser consultados no Anexo 3.

salientar que o protocolo de aplicação consistiu em um diálogo com os sujeitos selecionados da pesquisa e no preenchimento pelo próprio pesquisador.

A amostragem total foi constituída em função do sexo dos sujeitos entrevistados, e iniciada no primeiro semestre de 2007. Os sujeitos foram considerados por representar, o melhor possível, a comunidade e se apresentam da seguinte maneira, conforme exposto na tabela:

TABELA. 3: Sujeitos entrevistados na pesquisa

Sexo/Gênero	Frequência	% Total
Homem	34	33
Mulher	69	67
Total	103	100

6.2 A PRIMEIRA SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA SEGUIDA PELA VIDEOGRAFIA

O objetivo pretendido da pesquisa fez com que acontecesse a primeira seleção da amostra inicial. Essa amostra é formada a partir dos cento e três (103) sujeitos entrevistados. Os diálogos estabelecidos durante nossas visitas, a atenção voltada a cada sujeito entrevistado, observando o que faziam, foram elementos que nos ajudaram na escolha dos 8 (oito) sujeitos que administravam conhecimentos alternativos diferenciados. Esses conhecimentos foram selecionados junto a sujeitos que praticavam e possuíam funções especiais promovendo a comunidade, sendo as principais atividades de renda (fonte econômica) familiar. Eles são os sujeitos da nossa primeira entrevista individual, registrada em vídeo. A tabela a seguir apresenta quem são esses sujeitos selecionados a partir de suas atividades.

TABELA 4: Os primeiros sujeitos selecionados da pesquisa

SUJEITOS	ATIVIDADES
1	Massagista
2	Torneiro Mecânico-P
3	Aprendiz Mecânico-F
4	Estudante
5	Agricultor
6	Benzedeira
7	Fotógrafo
8	Costureira

Com uma fração da comunidade observada, tivemos a possibilidade de manter uma aproximação bem estreita com os sujeitos selecionados. O trabalho seguiu, entre os oito (8) sujeitos, com a proposta de continuar as entrevistas, registrando-as em vídeo, em seus locais de trabalho.

Entretanto, por motivos metodológicos e pela descoberta de uma nova atividade prototípica da comunidade em 2008, nós a incluímos, também registrada em vídeo, por ser considerada uma atividade neutra do ponto de vista do gênero.

6.3 A ESCOLHA DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS DA PESQUISA

A análise das entrevistas realizadas com os sujeitos acima nos permitiu realizar ainda uma segunda seleção desse grupo, apresentando características mais marcantes da nossa problemática. Essa seleção determinou os *sujeitos prototípicos* de nossa pesquisa.

O termo prototípico se baseou nos estudos de Rosch⁴³ (1973), nos quais, em ciências cognitivas, a *Teoria do Prototípico* é um modelo de categorização gradual, no qual certos membros de categorias são considerados mais representativos que outros. O termo *prototípico* foi proposto por Eleanor Rosch em 1973, em seu estudo intitulado *Natural Categories* (Catégories Naturelles). Primeiramente foi definido como estímulos, que toma uma posição saliente na formação de uma categoria, porque é o primeiro estímulo que é associado a essa categoria. Ela também o redefiniu como o membro mais central de uma categoria, funcionando como ponto de referência cognitivo.

Os critérios para essa seleção dos cinco (5) sujeitos da pesquisa com maior relevância se construíram na troca de ideias, na reflexão e nos estudos acontecidos com os grupos de pesquisa entre Lyon2 e Unisinos, que vieram a se somar aos critérios da primeira seleção, confirmados pelas entrevistas no contato pessoal e coletivo. Os critérios estabelecidos:

- A terceirização de seus trabalhos realizados;
- Atividades voltadas ao comércio e indústria;

⁴³ ROSCH, Eleanor. Suas investigações são voltadas na área da ciência e da psicologia cognitiva, com maior concentração na categorização, linguística, com recentes trabalhos sobre psicologia oriental e psicologia da religião.

- Atividades prestadoras de serviço local, centro e região;
- Atividades comerciais implicando competências e conhecimentos matemáticos.

O último critério, acima apresentado, a escolha desse conhecimento formal implícito nas atividades profissionais, justifica-se por ser esse conhecimento também marcado socialmente em função do gênero. Constitui-se como uma estratégia metodológica para a investigação de questões de gênero e construção de conhecimentos em situação de exclusão social.

A matemática, sendo disciplina escolar e acadêmica, é marcada socialmente como masculina, conforme mostram os trabalhos de Acioly-Régner, (2002), Mosconi, (1994, 2007), Morin, (1997), Pardo Romero, (1992). Assim, tentou-se ver nas atividades observadas os conhecimentos matemáticos que se encontram implícitos nos conhecimentos alternativos desenvolvidos pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Esses foram os critérios que se impuseram, somando-se aos critérios da seleção anterior, mas com uma abordagem de análise mais específica. Assim, para uma análise mais fina dessas atividades, descartamos alguns sujeitos previamente entrevistados. Se a atividade da jovem estudante representou na pesquisa um dos problemas específicos da comunidade ligados à educação e ao transporte público, ela não consiste em uma atividade profissional. As atividades do agricultor, da benzedeira e do fotógrafo foram analisadas como atividades voltadas para subsistência interna familiar, comunitária e não comercial. A massagista foi transferida da comunidade. Os conhecimentos específicos desses sujeitos serão objeto de outra apresentação.

A partir de uma análise de cunho mais etnográfico, passamos a entrevistas de natureza mais específica com relação à construção do conhecimento em situações de exclusão social e questões de gênero. Dentro dessa perspectiva, os cinco (5) sujeitos selecionados desempenhavam três atividades diferentes. Os três primeiros sujeitos foram o torneiro mecânico e seu filho aprendiz e a costureira. Por motivos metodológicos e pela descoberta de uma nova atividade prototípica da comunidade, como anunciado, incluímos nessa fase um casal de catadores de lixo, atividade considerada neutra do ponto de vista do gênero, vindo a ser a terceira atividade estudada nessa pesquisa.

Esses conhecimentos existentes apresentam-se num ambiente que propicia a construção de sentido entre os vínculos comuns existentes nessa mobilidade humana,

concretizando um espaço composto por elementos múltiplos, como: uma mulher/costureira, um homem e seu filho/na tornearia mecânica, e uma mulher e um homem catadores de lixo.

Comumente, esses sujeitos escolhidos estão inseridos em comunidades que lutam pela e para a autopreservação e autonomia, nas quais podemos constatar saídas criativas ou alternativas que contribuem para a solidificação de conhecimentos relevantes, sendo variadas as formas e os meios para “ganhar” a vida, sinalizando e representando certas classificações referentes às identidades sociosexuais.

Assim, as atividades dos catadores de lixo, do torneiro e de seu filho aprendiz, e a da costureira apareceram como atividades reconhecidas na terceirização desses trabalhos realizados, voltadas ao comércio e indústria, cruzando fronteiras do território periférico, na prestação de serviços ao centro da cidade e região.

Nessa realidade, o avanço do conhecimento caracteriza-se também como uma alternativa, em suas diferentes maneiras, de aprimorar a vida de cada um e da comunidade como um todo. Em muitas ocasiões, esse conhecimento preenche lacunas, necessidades que, de alguma forma, são urgentes para as pessoas que vivem em tal situação de exclusão social.

Apresentamos na tabela a seguir os cinco (5) sujeitos prototípicos de nossa investigação a partir de suas atividades, essas marcadas socialmente como masculinas e femininas.

TABELA 5: Os sujeitos prototípicos da pesquisa

SUJEITOS	ATIVIDADES
1	Catadora de Lixo
2	Catador de Lixo
3	Torneiro Mecânico - Pai
4	Aprendiz Mecânico - Filho
5	Costureira

6.4 SÍNTESE DA AMOSTRAGEM

A tabela abaixo apresenta a amostragem das fases empreendidas na escolha dos sujeitos prototípicos da pesquisa.

TABELA 6: Procedimento da amostragem dos sujeitos da pesquisa

Fase	Ano	Amostragem/amostras	Números
1	2006	Ruas	38
2	2007	Sujeitos investigados pelo questionário	103
3	2007	Sujeitos entrevistados e registrados com áudio- vídeo	8
4	2008	Sujeitos prototípicos	5

6.5 OS PRINCIPAIS PROBLEMAS ISOLADOS PELO PESQUISADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Para a construção do questionário, tomamos por base o conhecimento prévio da comunidade e de alguns problemas que eventualmente os habitantes da comunidade poderiam encontrar. A tabela abaixo apresenta os 14 problemas. Na realidade, tínhamos por objetivo o mapeamento dos principais problemas mencionados pela população e a ordem de importância atribuída por eles a esses problemas.

TABELA 7: Problemas isolados para o estudo de campo

Problemas	Categorias
Pb01	Saúde
Pb02	Alimentação
Pb03	Economia familiar
Pb04	Situação familiar
Pb05	Trabalho
Pb06	Educação
Pb07	Segurança
Pb08	Lazer
Pb09	Religiosidade
Pb10	Transporte
Pb11	Reciclagem
Pb12	Habitação
Pb13	Saneamento
Pb14	Relacionamento com os vizinhos

As ferramentas de análise dos dados construídos serão apresentadas a seguir.

6.6 AS FERRAMENTAS UTILIZADAS NO TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Os dados coletados foram tratados através de diferentes métodos estatísticos adequados que permitiram explorar a complementaridade das abordagens tanto quantitativas quanto qualitativas, como a análise estatística implicativa, as análises de conteúdo de discurso e a análise das práticas a partir das audiovideografias, baseadas em ferramentas estatísticas e informáticas.

O software CHIC - *Classification Hierárquique, Implicative et Cohérsive* –, versão 4.1, foi o suporte de informática utilizado como tratamento estatístico dos dados coletados de nossa pesquisa.

O quadro da teoria de análise implicativa está fundado sobre uma aproximação desenvolvida inicialmente por Régis Gras (1979, 1996) e colaboradores no *Institut de Recherche Mathématique de Rennes* (IRMAR) na França (ALMOULOU, 1992). (GRAS; RÉGNIER; GUILLET, 2009). O CHIC tem por funções essenciais:

extrair de um conjunto de dados, cruzando sujeitos e variáveis (ou atributos), regras de associação entre variáveis, fornecer um índice de qualidade de associação e de representar uma estruturação das variáveis obtidas por meio destas regras (CHIC, versão 4.1).

A utilização do software CHIC, centrada sobre a análise de implicação estatística para a análise qualitativa, nos deu possibilidades de tratar as variáveis, associando-as todas simultaneamente. Na origem, essa análise se aplicava a variáveis binárias, produzindo regras, depois a classes de variáveis binárias, produzindo metaregras.

Este método de análise de dados constitui um instrumento para explicar estatisticamente as estruturas quase-implicativas, permitindo exprimir o fato que os indivíduos que possuem um caráter *A* tem tendência de possuir também o caráter *B*, sem portando, que, um sem causa, não acompanhe necessariamente esta “tendência implicativa”.

As três (3) formas de tratamento dos dados propostas pelo CHIC são: a *árvore de similaridade*, o *grafo implicativo*, a *árvore coesiva*, que apresentamos na citação abaixo. Para as nossas análises utilizamos apenas o primeiro e o segundo tratamento.

A árvore de similaridade efetua a análise das proximidades segundo I.C. Lerman, e produz uma janela de resultados numéricos (índices) e uma janela apresentando a árvore hierárquica de similaridade. **O grafo implicativo** efetua os cálculos dos índices de implicação no sentido de análise implicativa, clássica ou entrópica,

segundo a opção escolhida, em seguida apresenta uma janela de resultados numéricos (ocorrências, desvio-padrão, coeficientes de correlação) e em cima, uma janela apresentando um grafo. Os resultados numéricos aparecerão igualmente com outros tratamentos. A **árvore coesiva** efetua os cálculos dos índices de coesão implicativa no sentido da análise implicativa, depois apresenta uma janela de resultados numéricos e uma janela apresentando uma árvore ascendente segundo o índice decrescente das coesões (CHIC, versão 4.1).

A construção da base geral das frequências, a partir do Excel e na aplicação do software CHIC, para ver as relações de implicações e similaridades das categorias assinaladas pelos sujeitos de nossa pesquisa, possibilitou as seguintes identificações, que podemos ver nos gráficos na terceira parte da tese.

O *Software* SPAD⁴⁴: Sistema de análise de dados: Analyse Prédictive - Statistique Décisionnelle - Contrôle & Gestion de la Qualité des Données, é outra ferramenta utilizada no tratamento dos dados que nos possibilitou a construção de diferentes tabelas para o nosso estudo, as quais também serão apresentadas nos capítulos na terceira parte da tese.

⁴⁴ O SPAD é um pacote de software contendo um núcleo base e outras opções destinadas a diferentes módulos. SPAD.question: é dedicado à concepção de questionários, manutenção de dados e elaboração de relatórios relativos ao tratamento estatístico de questionários. Para descrição mais detalhada sobre o SPAD (incluindo a descrição de outros módulos disponíveis) consultar a respectiva página web em: <http://www.fep.up.pt/disciplinas/ce707/software.htm>

TERCEIRA PARTE: RESULTADOS E PERSPECTIVAS

Nessa terceira parte nós vamos nos concentrar nos resultados e perspectivas da pesquisa realizada, a qual será apresentada em quatro (4) capítulos. O primeiro capítulo trata da exploração e análise do campo empírico investigado, o segundo capítulo apresenta os primeiros sujeitos selecionados, detentores de conhecimentos diferenciados e o terceiro e quarto capítulos a análise dos sujeitos prototípicos da pesquisa.

CAPÍTULO 7 - EXPLORAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO ESTUDADO COM MÉTODOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

2006 é o ano que marca o nosso primeiro contato de cunho etnográfico no contexto empírico de nossa pesquisa, na condição de pesquisador universitário, em vista da construção da problemática que se tornou o farol de nosso caminho construído.

Esse capítulo vai pontuar o campo empírico de nossa pesquisa. O território onde homens e mulheres construíram suas vidas, mostrando o presente, que veio sendo atravessado por uma bela e desafiadora história humana.

Esses sujeitos de conhecimentos diferenciados não são separados de suas origens, enfrentando diversos riscos. Migraram e imigraram de alguma parte do Sul do País ou mesmo de outros estados, e hoje se encontram transitando em ruas periféricas, morando em modestas habitações cercadas pelos limites da segurança, lazer, saúde, educação, cultura, arte e religião.

Este local onde se locomovem em meio às relações sociais comunitárias, recriando a vida, se chama a *Vila do Belo Horizonte*.

7.1 ORIGEM DA VILA DO BELO HORIZONTE

O território escolhido para a nossa investigação foi a Vila do Belo Horizonte, localizada na cidade de Caxias do Sul – RS. Historicamente essa área do *Belo* pertencia ao grande bairro Santa Fé, de cuja divisão surgiram mais duas áreas habitadas, a Vila Ipê e o

Canyon. Hoje essas quatro áreas somam, segundo as últimas estatísticas da Prefeitura Municipal, uma população em torno de quarenta e cinco mil habitantes. Essas áreas estão situadas na zona norte da cidade, apresentadas na tabela abaixo:

TABELA 8: Áreas da zona norte

Bairro Santa Fé
Vila do Belo Horizonte
Vila Ipê
Núcleo Popular Canyon

O bairro Santa Fé começa sua história no dia 26 de maio de 1958, data da chegada de seus primeiros moradores e, segundo alguns relatos, ali moravam índios, pois a cidade era chamada *Campo dos Bugres*. Em 1962 a 1964, a primeira escola começa a funcionar numa casa alugada pela prefeitura. 1974 é a data oficial de registro na Prefeitura Municipal, considerando o local como Bairro Santa Fé, ano que iniciou a primeira linha de ônibus e a instalação telefônica e o posto policial. Somente em 1979 deu-se o término das instalações de energia elétrica. Entre 1980 e 1981 é instalada a rede (de água) hidráulica, sendo que água tratada chegou somente em 1984.

Os dados coletados na Prefeitura Municipal e na biblioteca da Escola Municipal de Primeiro Grau Completo, Presidente Tancredo de Almeida Neves, que podem ser lidos em anexo, relata a história do bairro “mãe” Santa Fé. Esses dados apresentam fatos e acontecimentos importantes e que passaram por processos semelhantes para a comunidade nascente, anos depois, que veio a ser o local de nossa pesquisa, *o Belo*.

A Secretaria Municipal da Habitação também nos forneceu documento, que pode ser lido em anexo 4, falando da origem do núcleo popular Canyon nos anos 1990. Essa região pode ser bem vista pelas pessoas que chegam da cidade vizinha, Flores da Cunha, pelo seu contraste habitacional, por estar em terreno íngreme, sob rede de alta tensão e junto às drenagens naturais. Localizado entre a Vila do Belo Horizonte e Vila Ipê, esse local é considerado como área de risco. Ficamos limitados a dar maiores informações pela falta de fontes mais precisas, mas vemos como de suma importância descrever áreas que compõem a zona norte da cidade, onde se localiza o campo empírico de nossa investigação.

A tabela a seguir apresenta a relação dessas regiões, dados fornecidos pela Prefeitura Municipal, na qual podemos identificar o processo histórico de como foram se formando essas áreas populacionais.

TABELA 9: Relação de loteamentos aprovados (atualização janeiro 2009 Prefeitura Municipal)

Registro	Denominação	Local Mapa	Processo	Ano	Região Administrativa
131	Santa Fé	D9/D10	Lei6928/08 8123/74	1974	3
183	Popular N.02 B. Horizonte –P.B	C9/D9/ C10/D10	6652/84	1984	15
184	Vila Ipê I	D9	6652/84	1984	15
s. r.	Núcleo Popular Canyon	s. r.	s. r.	s. r.	s. r.

**FIGURA 1:** O grande Santa Fé, no alto, a Vila do Belo Horizonte

A Vila do Belo Horizonte, primeiramente, foi denominada Loteamento Popular Número II, pois nessa época existia o Loteamento Popular Número I. O Loteamento Popular Número II foi fundado em 1984, regido pelas normas e leis do FUNDAP (Fundo da Casa Popular), que previa o mínimo de condições básicas, incluídas entre elas: água, luz, e esgoto. O loteamento era de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Nessa época a administração adquiriu o loteamento do senhor Antônio Andregretti, atualmente, nomeado a uma das principais vias que cruza os quatro bairros, também chamados Vila.

As informações⁴⁵ procedem de documentos que podem ser consultados na Prefeitura Municipal, que trazem como data de ocupação da área o dia 20 de março de 1985. O Secretário de Habitação e Ação Social – SHAS - da época, Isidoro Zorzi, atual Reitor da

⁴⁵ Nos arquivos da Biblioteca da Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves e da Prefeitura Municipal, tivemos o acesso a documentos nos quais está registrado o texto, juntamente com algumas fotos, do anúncio de Isidoro Zorzi, então Secretário de Habitação, pronunciando-se a respeito da ocupação do Loteamento Popular Número II. Anexo 5.

Universidade de Caxias do Sul – UCS traz ao conhecimento da sociedade caxiense o que está sendo feito e destaca que, nesse local, moradias estão sendo construídas pelos próprios moradores, que utilizam sistema de mutirão sob orientação da SHAS.

Zorzi (1985) enfatiza, nesse momento histórico da Vila do Belo Horizonte, que aos poucos as pessoas de baixa renda, que foram selecionadas pela Prefeitura, cuja relação das pessoas chamadas pela SHAS podemos ver nessa documentação, que providenciassem sua documentação que habilitaria a ocuparem a segunda etapa do Loteamento Popular número II. “O Loteamento Popular Número II possui rede de água e luz, além de toda infra-estrutura no sistema viário. Assim que as ruas estiverem regularizadas, a Prefeitura iniciará a instalação da rede de esgoto. Está prevista também a construção de sanitários individuais, através de convênio a ser firmado entre a Prefeitura e a Secretaria de Saúde e Meio Ambiente do Estado”, explica o Secretário da Habitação.

Segundo uma breve abordagem histórica feita por Dusolina Bonatto⁴⁶ em 1989, os lotes eram adquiridos pelos interessados através da Prefeitura Municipal. O comprador, na época, possuía dois prazos de pagamento: quinze e vinte e cinco anos. O morador recebia um carnê, no início do ano de sua compra, que ia de janeiro a dezembro. Vindo a falecer nesse meio tempo a pessoa proprietária, sendo ela casada, o cônjuge recebia a escritura quitada. Somente a partir desse documento recebido, o comprador começava a pagar seus impostos. A Vila do Belo Horizonte também era, em parte de seu território, uma antiga ocupação⁴⁷. Atualmente, muitos ainda não possuem documentação legal de suas propriedades.

Nas duas fontes precedentes, dá-se a entender que havia pessoas que passavam por uma seleção pela Secretaria de Habitação - SHAS, para obtenção de seu lote. Porém nessa documentação não aparece se os selecionados pagavam a médio ou longo prazo seu futuro espaço, ou como os interessados que se apresentavam por conta própria na Prefeitura Municipal, e na conquista de um terreno, como compradores, parcelavam seu investimento.

⁴⁶ Em 1989, como aluna da Universidade de Caxias do Sul, Dusolina Bonatto desenvolve um breve trabalho de pesquisa, juntamente com outros colegas, os quais estiveram presentes na Vila do Belo Horizonte oito vezes num período de trinta dias para o Programa de Educação Supletiva – Habilitação Magistério de 1ª à 4ª série, intitulado: *Leitura da Realidade do Bairro Belo Horizonte*.

⁴⁷ As ocupações irregulares, uma antiga história em Caxias do Sul, data dos anos 40, onde em 1970 junto com o progresso econômico, fogem completamente do controle administrativo e se consolidam em 1990. Estatísticas mais recentes (2004) apontam um número de 30 mil pessoas morando em lugares irregulares. Acredita-se que atualmente esse número tenha aumentado. Anexo 6.

7.2 ÁREA DE VIOLÊNCIA E DE RISCOS

Geralmente as implantações de novos bairros ou vilas, como é o caso da Vila do Belo Horizonte, eram feitas em terrenos sem muito valor financeiro, em lugares afastados do centro. Terrenos vazios ou próximos de vias intransitáveis. Lugares classificados naturalmente como áreas de riscos e de violências e de difícil acesso, com pouca ou nenhuma forma ou meio de comunicação ou transporte coletivo regular. *Longe da população*. Locais que se encontravam seguidamente cortados de todo ambiente sociocultural, administrativo, comercial e educacional. Um espaço pouco valorizado e econômico para os cofres públicos.

O contexto da Vila do Belo Horizonte é classificado como área de riscos. Isso começa pela sua história, sua geografia e continuando pela sua situação humana, atravessada por inúmeras dificuldades que atingem as necessidades básicas de cada cidadão, atingidos pela crescente violência.

A preocupação dos moradores, ao tratar dos riscos, manifesta o descaso do poder público local e do próprio Estado, através da insegurança que áreas irregulares sofrem pelo não-atendimento a serviços vitais de proteção.

O índice de desenvolvimento humano – IDH – é reconhecido como um excelente marcador da vulnerabilidade: quanto menor o IDH, maior a vulnerabilidade ou exposição ao risco, como escreve Yvette Veyret (2001). Pois essa “fraqueza” acontece da privação de meios e elementos, como a questão da alimentação, saúde, educação e a segurança, que compreende essencialmente a área habitacional.

As desigualdades existentes entre as populações submetidas a riscos naturais ou causados pela ação do homem, classificados como a mortalidade infantil ou risco geopolítico, “mostram que em torno de 13% da população mundial, correspondendo um total de 800 milhões de habitantes, estão submetidos a riscos sísmicos por estarem localizados geralmente em locais ou zonas sub-litorais” (MORINIAUX, 2003, p. 256). Os riscos, como os terremotos, existem em todos os continentes, mas proporcionalmente, bem variáveis.

A compreensão de risco é necessária para reconhecer sua probabilidade de violência. Ajuda a procurar os meios de prevenir ou de como enfrentar seus efeitos, segundo Moriniaux, (2003, p. 256):

se o homem é vítima diária de riscos que se concretizam, ele é seguidamente responsável por motivos como falta de respeito com a natureza em suas regras de

higiene, pelos comportamentos agressivos, ou pela insuficiência de preparação as consequências do risco.

Ao estudar a localidade da Vila do Belo Horizonte, nos deparamos com fatores de riscos que podem partir das consequências ou ações dos homens, de uma população, ou de processos naturais, onde: “o risco nasce da percepção de um perigo ou de uma ameaça em potencial que pode ter várias origens e que o homem nomeia como um *aléa*⁴⁸. Esse *aléa* é ressentido pelos indivíduos, podendo provocar, quando se manifesta, de estragos para as pessoas [...]” (VEYRET, 2003, p. 20).

7.3 POPULAÇÃO DE IMIGRANTES

A histórica do Rio Grande do Sul registra fatos e acontecimentos que mostram os riscos e as precariedades de sobrevivência enfrentadas pelos primeiros migrantes e imigrantes na formação social do Estado.

Caxias do Sul também é marcada pela ocupação de imigrantes italianos que chegaram em 1875. No entanto não se pode esquecer que essa terra, como já escrevemos, era percorrida por tropeiros e habitada por índios. Essa região da Serra, como também é conhecida, em 1878 contava com 3.849 habitantes.

Nós trazemos, nas tabelas abaixo, características gerais da população do Estado e da sociedade caxiense, que contava, segundo a Fundação de Economia e Estatística - FEE do Rio Grande do Sul e o Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística - IBGE em 2006, *ano que iniciamos a nossa pesquisa*, com:

TABELA 10: Divisão da população do RS (2006)

Sexo	Frequência	%Total
Homem	5.156.090	49
Mulher	5.379.919	51
Total	10.536.009	100

⁴⁸ O termo *aléa* pode ser definido como um acontecimento possível de realização, de ordem natural, tecnológico, social ou econômico.

TABELA 11: Divisão da população de Caxias do Sul (2006)

Sexo	Frequência	% Total
Homem	192.914	49
Mulher	200.107	51
Total	393.021	100

A Vila do Belo Horizonte, fazendo parte dessa história, em meio ao isolamento geográfico e social, mostra que sua realidade social é construída também entre esses caminhos reservados a imigrantes⁴⁹.

A cidade de Caxias do Sul, conhecida pelo seu polo industrial e por oferecer trabalho, são fatores que contribuíram para o surgimento da Vila do Belo Horizonte. No início houve muita rotatividade das pessoas, pois buscavam melhores condições de moradia, como infraestrutura e transporte. Como podemos ver, na tabela a seguir, os setores da economia e a composição do setor industrial foram forças determinantes de atração a uma grande população que buscava melhores condições de vida para as suas famílias.

TABELA 12: Características socioeconômicas - Fonte: Prefeitura Municipal (2004/2006)

Setores da Economia	Composição do Setor Industrial
Indústria: 50,01% (6.665 empresas)	Metal Mecânico
Comércio e Serviços: 38% (21.923)	Material de Transporte
Agropecuária: 4,51% (444)	Mobiliário/Produtos Alimentícios/Bebidas

A Vila do Belo Horizonte foi sendo constituída por famílias que tinham origens do bairro Santa Fé e de operários vinculados ao DAER – Departamento Autônomo de Estradas e Rodagens. Hoje seus moradores são provenientes de diferentes núcleos de subabitação e loteamentos, outros bairros da cidade, diversas cidades, e de outros estados do país.

⁴⁹Migrante: aquele que migra, muda periodicamente de lugar, região, país etc. Imigrante: pessoa que imigra ou imigrou; que ou quem se estabeleceu em país estrangeiro. Emigrante: que ou o que emigra; que ou quem sai de sua pátria para viver em outro país.

7.3.1 Características dos sujeitos da amostra

Os cento e três (103) sujeitos entrevistados, desse total, 23 sujeitos nasceram em Caxias do Sul, sendo 17 mulheres e 6 homens. O mais antigo entre os 23 mora na vila desde 1984 e o mais jovem chegou em 2006, ambos do sexo masculino.

Os demais sujeitos migraram de outras regiões do Estado do Rio Grande do Sul e de outros Estados do Brasil. A mais jovem chegou do Estado do Paraná em 2006, fixando moradia na vila, e a mais antiga migrante chegou a Caxias do Sul no ano de 1958, natural da cidade de São Francisco de Paula, morando na vila desde 1988. Entre esses sujeitos que migraram de outras regiões, temos uma pessoa que chegou da cidade de Vacaria em 1976, residindo na vila desde 1981, sendo esse sujeito o mais antigo morador, entre os entrevistados. Os três sujeitos são do sexo feminino.

A idade dos cento e três (103) sujeitos entrevistados varia entre 10 anos a 76 anos. As cidades e os estados de onde partiram podem ser conferidos na lista que segue no anexo 7. Essa população constituída por mulheres e homens, representando a Vila do Belo Horizonte, nos ajudou a aguçar a nossa curiosidade em querer saber o tempo e o ano que chegaram à cidade e à vila, o que também podemos conferir nas tabelas em anexo 8. As tabelas abaixo apresentam, a partir do tempo 0 a 50 anos, num intervalo de cinco (5) anos, o número de sujeitos correspondentes ao tempo de residência, seja na cidade de Caxias do Sul ou na vila Belo Horizonte.

TABELA 13: Distribuição das frequências da variável: tempo de residência em Caxias do Sul (RS)

Intervalos	Frequência
0 - 5	3
5-10	16
10-15	27
15 - 20	17
20 - 25	12
25 - 30	10
30 - 35	9
35 - 40	4
40 - 45	3
45 - 50	1
Sup. À 50	1

TABELA 14: Distribuição das frequências da variável: tempo de residência no local Vila Belo Horizonte

Intervalos	Frequência
0 – 2,5	7
2,5 - 5	1
5 – 7,5	11
7,5 - 10	12
10 - 12,5	29
12,5 - 15	5
15 - 17,5	8
17,5 - 20	8
20 - 22,5	15
22,5 - 25	3
25 - 27,5	3
Sup. à 27,5	1

TABELA 15: Características da variável: tempo de residência

	Frequência	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Tempo de residência Caxias	103	18,29	10,53	1	57
Tempo de residência V Belo H	103	12,83	6,50	1	30

A história das novas comunidades sociais formadas nos grandes centros urbanos, a partir dos movimentos migratórios que foram acontecendo em busca de melhores condições de sobrevivência, geralmente tem características comuns. Os primeiros a se estabelecer voltam aos seus lugares de origem para buscar os que ficaram: irmãos, primos, amigos, familiares.

Em muitos casos também os *mais velhos*, como pais e avós desses primeiros, acabam chegando com suas malas, a esses locais urbanizados. No entanto, para as pessoas de mais idade é um grande desafio seu novo endereço, primeiramente por terem que abandonar suas raízes por tempo indeterminado, muitos ligados à terra, como a agricultura, seguida a uma nova adaptação social, não mais do campo ou de pequenos vilarejos, mas formada por uma nova *linguagem urbana*. A linguagem, o mais importante sistema de sinais da sociedade humana e de participação com os seus semelhantes (BERGER; LUCKMANN, 1996), acaba sendo outro desafio para esse grupo de pessoas, consideradas da terceira idade.

O grupo entrevistado na Vila do Belo Horizonte nos ajudou a desenhar esse quadro afetivo dessas relações sociais. O nosso interesse era saber como era formada a família a que pertenciam, pois muitos não chegaram sozinhos a essa realidade.

A tabela apresenta o estado civil de cada sujeito entrevistado:

TABELA 16: Estado civil dos sujeitos entrevistados

Estado civil	Frequência	%
Casado/a	82	79,61
Solteiro/a	6	5,83
Divorciado/a	8	7,77
Desquitado/a	1	0,97
Viúvo/a	5	4,85
Vive com os Pais	1	0,97
Vive com responsável	0	0
Total	103	100

As categorias civis nos fizeram buscar maiores detalhes dessa composição para identificar a diferença civil entre as mulheres e os homens que responderam às nossas questões, como mostra a tabela:

TABELA 17: cruzamento das variáveis: estado civil e sexo

	Sexo		
	Homens	Mulheres	
Estado civil	Casado/a	31 37,8% 91,2%	51 62,2% 73,9%
	Solteiro/a	2 33,3% 5,9%	4 66,7% 5,8%
	Divorciado/a	0 0% 0%	8 100% 11,6%
	Desquitado/a	1 100% 2,9%	0 0% 0%
	Viúvo/a	0 0% 0%	5 100% 7,2%
	Vive c/os Pais	0 0% 0%	1 100% 1,4%
	Vive c/responsável	0 0% 0%	0 0,0% 0,0%
		34 33% 100%	69 67% 100%

Seguindo, poderemos também visualizar, no anexo 9, como são compostas as famílias dos sujeitos em questão, em que a média de filhos está entre 0 a 9. Dos filhos vivos, 114 são mulheres e 117 são homens. Somente seis (6) casais não têm filhos, como mostra a tabela acima.

7.3.2 Os problemas enfrentados por homens e mulheres

Como vimos anteriormente, a constituição civil é marcada e formada por homens e mulheres os quais não são isentos dos problemas que movimentam as relações sociais. Nesse ponto queremos lembrar os problemas que foram isolados, a partir dos quais aprofundamos nossa análise, focando essa vivência entre o ser masculino e o ser feminino da Vila do Belo Horizonte.

TABELA 18: Categorias de problemas possíveis enfrentados na comunidade

Pb01	Saúde	Pb08	Lazer
Pb02	Alimentação	Pb09	Religiosidade
Pb03	Economia familiar	Pb10	Transporte
Pb04	Situação familiar	Pb11	Reciclagem
Pb05	Trabalho	Pb12	Habitação
Pb06	Educação	Pb13	Saneamento
Pb07	Segurança	Pb14	Relacionamento com os vizinhos

Em relação aos 14 problemas mencionados pelos cento e três (103) sujeitos entrevistados, nós analisamos a distribuição das frequências entre essas categorias, a citação de problemas, e não qual o problema, entre os homens e entre as mulheres. Essas informações podem ser consultadas nos quatro (4) gráficos que seguem abaixo:

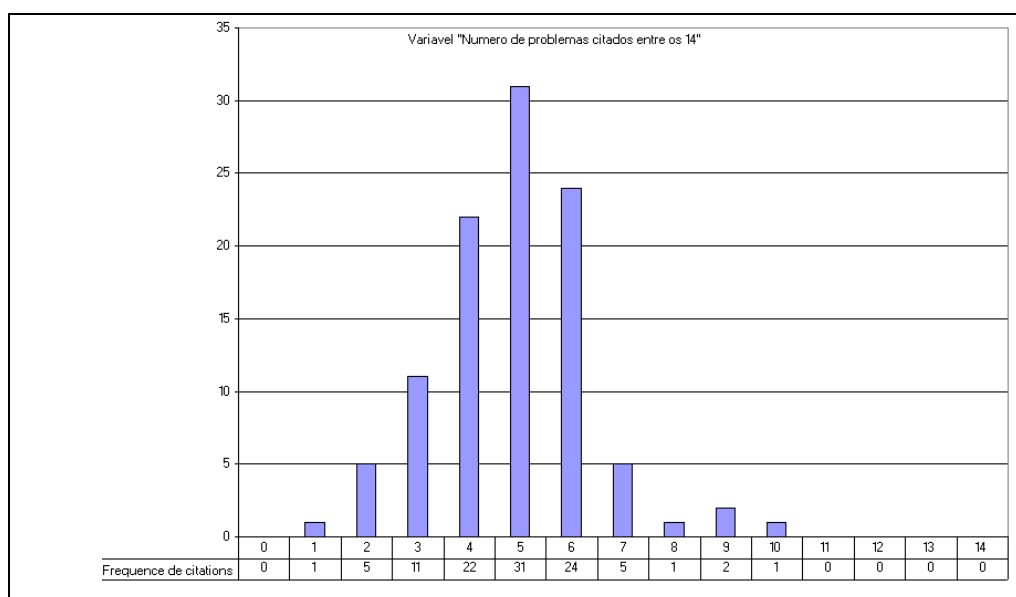


FIGURA 2: Distribuição das frequências da variável: número de problemas citados entre os 14

Nesse primeiro gráfico, na amostra trabalhada, o máximo de problemas recolhidos foi de 10 por pessoa. Em nenhum momento uma pessoa enfrenta todos os problemas.

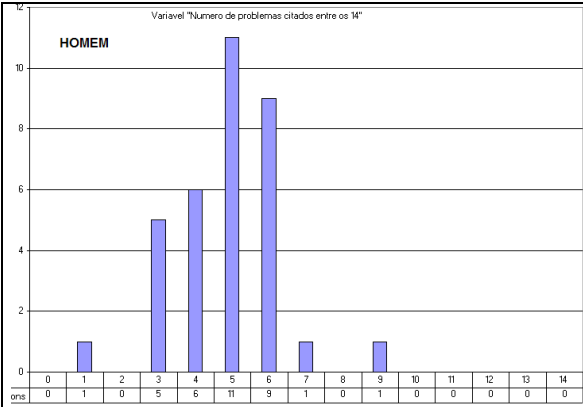


FIGURA 3: Distribuição das frequências da variável: número de problemas entre os homens

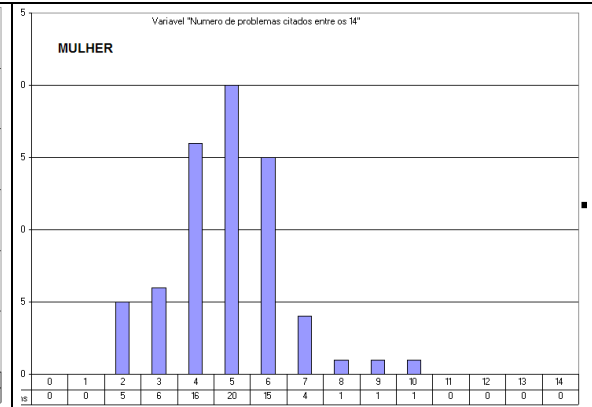


FIGURA 4: Distribuição das frequências da variável: número de problemas entre as mulheres

Observa-se, entretanto, que a frequência mais elevada de citações implicava um total de 5 problemas, entre os 2 grupos, masculino e feminino.

TABELA 19: Características da variável: número de problemas citados entre os 14

	Frequencia	Média	desvio	padrão	minimo	maximo	Q1	Q2, mediane	Q3	mode
Global	103	4,87	1,52		1	10	4	5	6	5
Homem	34	4,85	1,46		1	9	4	5	6	5
Mulher	69	4,88	1,56		2	10	4	5	6	5

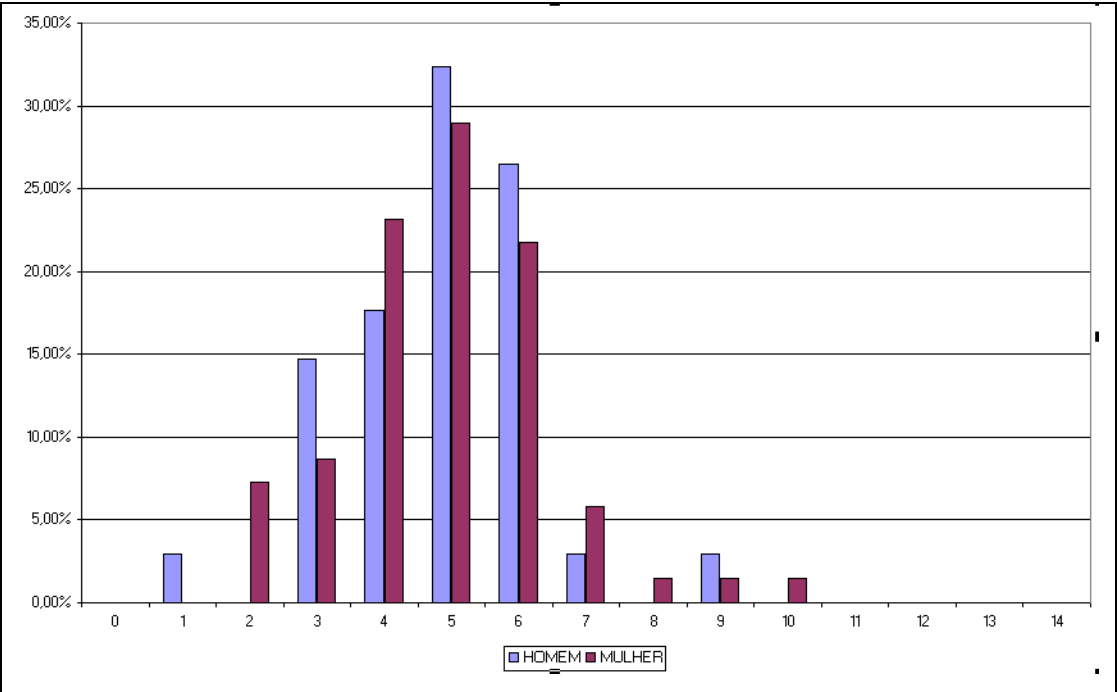


FIGURA 5: Distribuição das porcentagens da variável: número de problemas citados entre os 14

Nesses 4 gráficos e tabelas acima, que representam a análise do número de problemas que cada sujeito entrevistado deve administrar, nos pontos seguintes estão integrados quais são os problemas, as categorias que cada sujeito deve fazer face. Nesse sentido, colocamos ao lado de cada título o número do problema (s), como referência, que está relacionado no texto.

7.4 OS DESAFIOS DE TRANSITAR NAS VIAS DE INFORMAÇÕES: AS RUAS (Pb 11, 13)

Este lugar que vai construindo sua história vai despertando diferentes curiosidades. Outro dado que se faz importante ressaltar na Vila do Belo Horizonte são os nomes das ruas que traçam essa área geográfica. Costumeiramente andamos ou cruzamos por ruas ou avenidas que carregam nomes de pessoas que prestaram algum serviço à população e que são homenageadas e reconhecidas tendo avenidas e ruas com seus nomes.

As vias públicas do *Belo* chamam nossa atenção por apresentarem algo particular. Com exceção de algumas ruas, quase todas são batizadas com nomes de profissões diversas: Rua dos Apicultores, dos Carteiros, dos Cesteiros, dos Sapateiros, dos Tanoeiros etc. Nomes de profissões modestas que carregam conhecimentos e identificações populares, e não a história de um herói ou uma vedete. As ruas vão dando informações de seus habitantes. Todos passam nessas vias para ir para seus trabalhos, escolas, igrejas, mercados, visitarem alguém. Ao sair de casa, estão na rua. Grupos se formam nas esquinas. Crianças e adolescentes estão nas ruas. Esses caminhos vão ajudando o pesquisador a identificar o rosto de muitos moradores. Nessas ruas o pesquisador vai fotografando vidas, situações, eventos, tendo um retrato de possibilidades que ali existem. Ruas que vão espelhando e tornando-se um ponto de encontro para todo tipo de sujeito. Conversam. Apreendem. Desaprendem. As ruas da periferia, para alguns, acabam sendo lugares de manifestações, badernas, barulhos, assaltos, tiros, de todos os perigos e festas.

A seguir temos um quadro representativo das Ruas⁵⁰ da Vila do Belo Horizonte, que nos abriram passagem acessível para ver um novo panorama e como é desenhada essa realidade. Certamente mereceria uma busca mais próxima de suas raízes. Da escolha, o porquê desses nomes. Nesse momento oferecemos uma listagem dessas vias que percorremos, mas que ficam abertas para maiores investigações.

TABELA 20: Lista das ruas da Vila do Belo Horizonte

Rua do(a)s	Abr.	Rua do(a)s	Abr.
Nº1 = CHAPELEIROS	CH	Nº20 = SEM NOME	
Nº2 = TANOEIROS	TA	Nº21 = JARDINEIROS	JA
Nº3 = VITICULTORES	VI	Nº22 = SEM NOME	
Nº4 = TELEGRAFISTAS	TE	Nº23 = OURIVES	OU
Nº5 = RELOJOEIROS	RE	Nº24 = SEM NOME	
Nº6 = CAMINHONEIROS	CA	Nº25 = SEM NOME	
Nº7 = SEM NOME		Nº26 = TRICOTEIRAS	TR
Nº8 = AGRICULTORES	AG	Nº27 = LATOEIROS	LA
Nº9 = SAPATEIROS	SA	Nº28 = CESTEIROS	CS
Nº10 = LENHADORES	LE	AVENIDA ANTÔNIO ANDRIGHETTI	AA
Nº11 = SEM NOME		AVENIDA DOS METALURGICOS	AM
Nº12 = SEM NOME		ARMADORES	AR
Nº13 = SEM NOME		PALMITA PEIXE BOVO	PA
Nº14 = PINTORES	PI	FAVO de MEL	FA
Nº15 = CERZIDORES	CE	JOSÉ ZAMBON	JO
Nº16 = BORDADEIRAS	BO	AFONSO LOURENÇO PINTO	AF
Nº17 = APICULTORES	AP	CARTEIROS	CR
Nº18 = VIDRACEIROS	VD	TORRES	TO
Nº19 = FUNILEIROS	FU	MANOEL VASCO FLORES	MA

Esse mapeamento fica também entre ruas⁵¹ não definidas (algumas sem nome ou becos sem saídas). E não sendo providas de calçamento e saneamento básico, nos dias de chuva, se transformam num lamaçal. O problema de saneamento básico aparece entre os primeiros lugares, como podemos confirmar na tabela:

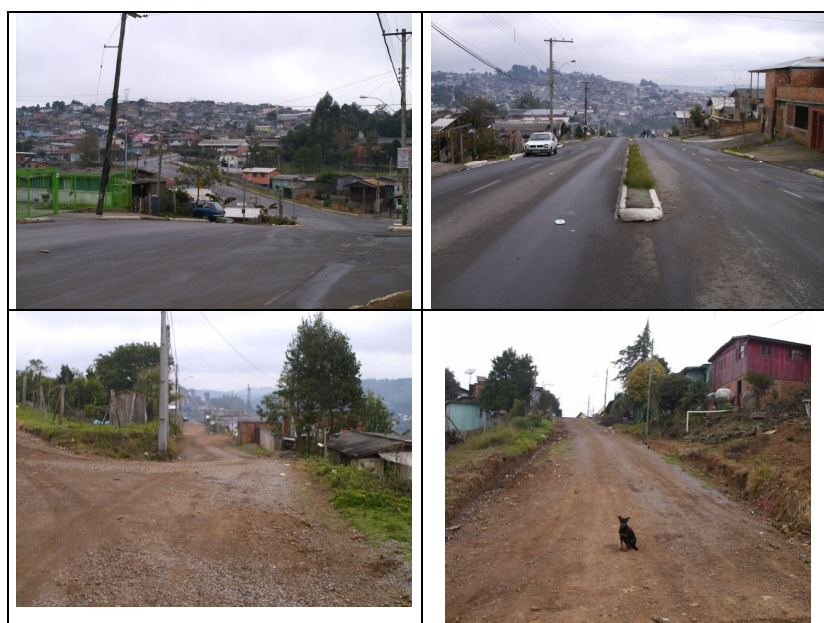
⁵⁰ Os nomes das ruas acima apresentadas e que seguem no quadro, com exceção de algumas, estão inscritas no Mapa Oficial da Prefeitura Municipal, documento que mostra a parte geográfica da Vila do Belo Horizonte. Corremos o risco de, talvez, não se termos todas registradas, pois o mapa, já apresentado, data dos anos 80/90.

⁵¹ Podemos consultar publicações feitas pelo *Pioneiro*, jornal de circulação diária na cidade de Caxias do Sul, sobre a precariedade das ruas da Vila do Belo Horizonte. Entre os meses de março e abril/07 aparecem denúncias dos moradores pedindo socorro, por não agüentam mais a poeira que entra em suas casas e o lamaçal em que a via sem calçamento se transforma quando chove. Sem contar o mau odor dos esgotos. Podemos confirmar no Anexo 10.

TABELA 21: Cruzamento das variáveis “importância dos problemas de saneamento básico” e “sexo”

Pb13: Saneamento		Lugares onde foi colocado o problema (rank)		Total
		R=1 ou 2 ou 3	R>3 ou não nomeado	
SEXO	Homem	15	19	34
	Mulher	25	44	69
Total		40	63	103
Valor do χ^2 empírico		0,59	Não significativo no nível de risco 0.05	

A carência de iluminação pública também coloca pedestres em risco pela circulação constante de carros, caminhões e ônibus. Entre as subidas e descidas, as calçadas, em muitas ruas, são inexistentes, causando para seus passantes problemas e perigo por terem que andar próximos ao meio fio, praticamente na rua. Sem contar quando se deparam com lenha cortada, galhos de árvores, material de construção, animais em estado de decomposição, carcaças de carros antigos, ferro velho, e o próprio lixo doméstico, depositados nessas passagens reservadas, em princípio, ao pedestre.

**FIGURA 6:** As ruas na Vila do Belo Horizonte

Nas infinitas ruas que vão possibilitando passagens, além fronteiras, para entrar e descobrir espaços completamente distintos, nós percebemos que é preciso escavar, revirar o passado e estar atentos ao que está sendo feito no presente. O arqueólogo não fica somente escavando, ele parte no desejo de produzir outros conhecimentos. É preciso estar atentos a fatos que movimentaram e movimentam pessoas na procura de novas ideias para resolverem

seus problemas e que essas ideias possam vir a integrar e ajudar a melhorar a vida sociocomunitária.

Durante parte do doutoramento, houve duas estadas na cidade de Lyon⁵², em particular na Universidade Lyon2, participando de seminários, palestras, orientações. Assim, tivemos a oportunidade de transitar nas ruas dessa grande cidade. Essas *outras vias* também nos fornecem *outros conhecimentos* extraordinários, que podemos encontrar suas marcas em pessoas, monumentos, fatos e obras bibliográficas que foram construindo essa cidade onde Saint-Exupéry, Saint-Irenée, Claude Bernard, Frères Lumière, Allan Kardec e tantas outras personalidades que contribuíram, através da pesquisa científica, crenças religiosas, filosofias de vida, para o universo humano. Hoje nos apropriamos desse universo científico para nossos estudos.

Assim, numa tentativa de fazer um contraponto entre essas duas realidades tão dispares – Vila do Belo Horizonte/Lyon – trazemos exemplos de caminhos impregnados de conhecimentos que avançaram através dos tempos e passaram por inúmeras experiências. Avanços de conhecimentos que contribuíram nas diversas áreas da ciência.

Esses conhecimentos, inicialmente alternativos, sensibilizam, como a arte e provocam mudanças, como a medicina. Conhecimentos que trazem formas e reações nos diversos relacionamentos humanos, construídos por pessoas que passaram horas, dias, meses, anos, trabalhando em inventos que mobilizaram toda a humanidade. Gênios. Talvez, seus conhecimentos não tenham sido somente de ordem política, mas procuravam socializar suas descobertas, fornecendo às pessoas melhores condições de vida, como alimentação, saúde, segurança, cultura e bem-estar.

7.5 HABITAÇÃO E AS FONTES ECONÔMICAS (Pb 02, 03, 04, 05, 12, 14)

O desejo da casa própria sempre foi o grande desafio aos habitantes da Vila do Belo Horizonte. As dificuldades encontradas pela baixa renda, o espaço geográfico não qualificado para determinadas construções eram e são fatores determinantes na aquisição de suas propriedades, dentro de uma realidade social periférica.

⁵² Podemos consultar *Lyon Magique et Sacré, Histoires et mystères d'une ville*, de Jean-Jacques GABUT, 1993. Uma obra de 335 p. que nos conta vida, história, conhecimentos que construíram a cidade que hoje é considerada a segunda maior área urbana francesa.

O território está geograficamente localizado entre morros e terrenos irregulares. Em todo seu contexto, podemos distinguir algumas modalidades de alojamento do tipo:

Casebres/malocas: habitações de madeira, construídas em lugares úmidos, em condições precárias, em terrenos íngremes, contato direto com a terra. Localizadas nos limites com os bairros vizinhos, ficando à margem de precipícios que oferecem perigo a seus moradores. Sem estrutura adequada, sem nenhuma instalação sanitária e estão longe de qualquer segurança.

- Casa meia-água ou pré-fabricadas: construção bastante frágil, custo reduzido, riscos de incêndio constante.
- Casas de padrão tradicional: moradias bem estruturadas, apresentando condições favoráveis de habitação, mais sólidas, de alvenaria, com garagem, pátio, pequena horta, com grades de segurança.
- Atualmente, podemos constatar habitações populares, blocos, construções recentes alojando algumas famílias que chegaram de outras áreas da cidade.



FIGURA 7: As casas na Vila do Belo Horizonte

Outra constatação referente ao alojamento é que muitos moradores resolvem seus problemas de reparação/manutenção, fazendo um puxado, colocando escoras de madeira, pedaços de folha de zinco ou material reciclado por eles próprios encontrado por vezes em detritos jogados nas lixeiras da cidade. Os serviços da administração pública, por inúmeras vezes, são inexistentes.

A comunidade é marcada pela natureza das residências, refletindo certa divisão de classes, que vão de barracos a casas de alvenaria. A qualidade da construção civil existente classifica fortemente a localidade, anunciando a qualidade de vida e o poder aquisitivo dessa população. Independente do tipo de casa, a grande maioria quer “fugir” do aluguel pelo custo elevado, e podemos constatar, nas tabelas a seguir, que muitos são proprietários de suas moradias:

TABELA 22: Tipo de moradias

	Frequência	%
Casa própria	95	92,23
Casa financiada	2	1,94
Casa alugada	6	5,83
Total	103	100

TABELA 23: Forma de aquisição da casa própria

	Frequência	% Total	% Expr.
Cedido	5	4,85	4,95
Herança	3	2,91	2,97
Ocupação Invasão	0	0	0
Financiamento Caixa Econômica Federal	0	0	0
Financiamento Prefeitura	2	1,94	1,98
Compra	91	88,35	90,10
Total	101	98,06	100

O número de habitantes em cada casa dos entrevistados varia entre 1 a 7 pessoas. Essa área de investigação não é um lugar-dormitório, como se pode escutar falar de outros lugares da região do Rio Grande do Sul, mas onde vivem operários de empresas locais que se estabeleceram com suas famílias.

As pessoas da Vila do Belo Horizonte vivem, em sua maioria, economicamente dependentes da área industrial, como empregados do setor comercial, hospitalar, trabalhadores informais (pedreiros, pintores, vendedores, catadores de lixo e da reciclagem, segurança de boates, prestadores de serviços agrícolas, auxiliares em centros comerciais: em padarias, lanchonetes e bares noturnos). Esta população local tem, como muitas outras regiões

brasileiras, numerosa presença de desempregados, formando um grupo considerável de biscateiros⁵³.

No local existem mercadinhos e uma infinidade de botecos-barzinhos. Apesar de poucas, algumas pessoas catam comida em lixos ou em outros pontos não recomendados. Existem instituições que fazem doações de rancos mensais para os mais carentes e que são cadastrados para melhor controle e para que a distribuição ocorra de forma justa, ou seja, que chegue aos mais necessitados.

O exercício de uma atividade, ter um trabalho, desenvolver essa ou aquela atividade profissional a qual identifica uma pessoa como incluído ou excluído (STOER, 2004), é que vai assegurar necessidades básicas, como: alimentação, agasalho, habitação, educação, saúde, segurança, lazer, transporte etc. Outros sentimentos são expressos num plano mais amplo e relacional, como pertencer a um grupo, a uma classe, ter uma proteção social, frequentar locais de cultura, e muitos outros elementos que vão formando uma identidade pessoal e coletiva.

A procura do primeiro trabalho, ter a “carteira assinada” para sujeitos de uma zona caracterizada como periférica é um exercício muito difícil, pois numa breve apresentação ou entrevista, se faz necessário que esse sujeito se exponha, fornecendo dados de identificação, como o lugar onde habita. Aqui ele enfrenta um dos primeiros obstáculos, a *reputação* do local, como lembra Paugam (2009).

Ter um endereço é um direito e se torna indispensável pelos atos de nossa vida diária. Ter uma identificação, mas essa, por vezes, acaba classificando o sujeito a nível social e quando o sujeito é da *vila*, é classificado como um *vileiro*.

O trabalho não traz somente um status social, mas uma estruturação da personalidade no espaço e no tempo. Pois a perda do emprego conduz ao desaparecimento de ritos hebdomadários, como se levantar tal hora, tomar seu ônibus ou carro para ir ao seu trabalho. O desaparecimento progressivo desse ritual acaba desorientando e desestruturando a personalidade, fragilizando-a e colocando-a num constante combate, para que não se criem outros hábitos ou vícios, que venham se somar negativamente ao estado que o indivíduo está

⁵³ Aquele(s) que vive de serviços diários picados: que faz jardinagem, pintura, limpeza em lugares mobiliários, lavagem de carros, servente de pedreiro, garoto (a) propaganda - anunciadores de ofertas comerciais, babás, auxílio a pessoas enfermas. A presença de pessoas envolvidas na prostituição, “profissionais do sexo” é discreta, porém existente como forma de sustento, mas tendo, em médio prazo, a clara intenção de abandonar esse trabalho. Forçados por necessidades extremas, constataram-se por muitas vezes crianças da Vila do Belo Horizonte esmolando, pedindo dinheiro nas ruas centrais da cidade, sendo denominadas de pivetes.

vivendo. Entre as famílias dos cento e três (103) sujeitos entrevistados, os que trabalhavam fora de casa variavam entre 0 e 5 pessoas: 74 são mulheres e 98 são homens, sendo que os homens tinham renda superior⁵⁴.

7.6 SAÚDE PÚBLICA E ALTERNATIVA, SEGURANÇA E LAZER: LIMITES E DESAFIOS (Pb 01, 07, 08).

Desde sua origem, a Vila do Belo Horizonte se depara com problemas na área da saúde pública. A coleta de lixo era feita somente duas vezes por semana, terça e quinta-feira, tendo um itinerário restrito que abrangia a Rua Número Seis, e a Avenida Antonio Andreghetti era feita pelo DMLU – Departamento Municipal de Limpeza Urbana, hoje CODECA – Companhia de Desenvolvimento de Caxias do Sul.

Os problemas de saúde da população têm como causa os insetos nocivos à saúde, o lixo espalhado nas ruas, o esgoto e o acúmulo de entulhos nas baixadas, consequências de chuvas e deslizamentos. As doenças mais comuns detectadas na atualidade são a desidratação, a desnutrição, o consumo de drogas, verminoses, depressão, agressividade, alcoolismo, bicho de pé, piolho, portadores de deficiência física, portadores do vírus HIV. No local há um grande número de animais como: cachorros, gatos e cavalos que circulam entre os habitantes, na sua maioria sem cuidados ou acompanhamento veterinário, sendo alguns transmissores de doenças de pele e outras.

Num contexto populoso como a Vila do Belo Horizonte não existe um posto de atendimento médico, o *postinho* na linguagem popular. Os problemas de saúde⁵⁵ parecem estar longe de ser resolvidos pelo sistema administrativo, apesar das manifestações reivindicando melhorias.

⁵⁴ Em média, no Brasil as mulheres recebem salários 34% inferiores aos homens. O Estado do Rio Grande Sul tem a menor diferença de renda mensal entre os diferentes sexos. Fontes: BBC Brasil-FEE, Dieese e Fgts. Confira o Anexo 11.

⁵⁵ Durante o final do século XVI até a aurora do século XVII, estudando e analisando a realidade social dos países europeus, no que concerne à medicina e mais tarde ao nascimento de hospitais, percebe-se uma preocupação crescente com a situação da saúde de suas populações. A partir da constituição dos governos nacionais absolutistas na Europa, o mercantilismo e o choque entre as nações foram importantes para a realização das primeiras contabilidades da população. No século XVII, na França, na Inglaterra e na Áustria iniciam a aplicação da estatística (nascimento e mortalidade), ou seja, calcula-se a força ativa de suas populações, compreendida como a medida do estado, aos problemas de saúde que atingia a população (FOUCAULT, 2006, p. 82).

As pessoas sem recursos financeiros para comprar seus medicamentos, nem possibilitando de um plano de saúde⁵⁶, sem benefícios, são obrigadas a se deslocarem para o bairro vizinho, o Vila Ipê para serem atendidas no postinho, o qual mostra também sua precariedade no atendimento por uma série de fatores⁵⁷. A comunidade aponta dificuldades no atendimento e reivindica providências urgentes, como podemos ler na publicação do jornal dos bairros, em anexo 12.

Os necessitados passam por um verdadeiro martírio para poderem marcar uma consulta, e os casos urgentes são encaminhados para o postão, localizado no centro da cidade, ou para o Hospital Geral⁵⁸. Esses são estabelecimentos com maiores condições, porém carregam a responsabilidade de acolher todas as pessoas da região, onde muita gente fica na fila esperando que o atendimento seja feito e o remédio chegue para resolver seu problema de saúde. Não podemos esquecer a ocorrência de frequentes cortes de água potável, que também se tornam outro causador de doenças.

Em relação à questão da saúde pública vista na Vila do Belo Horizonte e os estudos de Foucault (2006), analisando a história do nascimento da medicina social europeia, podemos fazer contraponto entre diferentes realidades sociais que são atingidas por problemas globais.

No dia 09 de janeiro de 2009, na Escola Normal Superior – ENS em Paris, tivemos a possibilidade e ocasião de participar do seminário coordenado pelo sociólogo Serge Paugam⁵⁹. Nesse dia o professor fez o grupo de jovens estudantes da área da sociologia refletir sobre a questão da saúde mental e suas precariedades. Esse trabalho de pesquisa estava sendo desenvolvido por um estudante desse grupo, na região periférica de Paris.

A região pesquisada eram dois bairros populares constituídos por operários da capital francesa que chegaram de várias regiões do mundo, locais classificados como regiões

⁵⁶ Algumas pessoas têm plano de saúde familiar através da empresa onde trabalham, pois o Sistema Único de Saúde – SUS, e a baixa renda familiar são fatores precários, insuficientes para que todos tenham acesso ao atendimento hospitalar e cuidados dignos com a saúde.

⁵⁷ Temos informações que em março/07 médico sofre ameaças nessa Unidade Básica de Saúde, o que podemos conferir no Anexo 13.

⁵⁸ O Hospital Geral acolhe estudantes residentes da medicina e da enfermagem da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Nessa parceria, eles estão comprometidos a cuidar da saúde pública. Lembrando o contexto histórico europeu: com o aumento da população urbana, cresce também a degradação das condições ambientais e sociais das principais cidades européias aumentando as doenças, como a peste. Outras doenças, inclusive psicopatológicas, se fazem presente, como o medo e a angústia diante da cidade (FOUCAULT, 2006).

⁵⁹ Séminaire "Work in Process" de l'ERIS / Séminaire Serge Paugam 2008/2009: Théorie de liens sociaux - Vendredi de 9 h à 11 h - ENS, salle 8, Campus Paris-Jourdan, 48 bd Jourdan 75014 Paris. O seminário tentara de realizar uma síntese dos principais conhecimentos da pesquisa sobre a teoria das relações sociais.

sensíveis da grande aglomeração parisiense. Esses territórios foram selecionados para analisar fatores individuais e fatores contextuais que conduziam seus habitantes a diferentes doenças patológicas, como a depressão.

O que foi constatado, entre os diferentes elementos, é que o efeito estrutural do desemprego e a solidão social aparecem como pontos fortes causadores do recolhimento e isolamento de muitos moradores. Entre as hipóteses testadas estão a reputação e as condições dos locais. E como conclusão parcial hipotética é que uma apresenta a fragilização de mecanismos de resistência entre os habitantes e a outra é vista como comunidade homogênea protetora.

Essa realidade refletida, estudada e constatada no seminário de Paugam se encontra com a reflexão e análise de Streck (2003, 2008) nos estudos dos processos de educação e de exclusão social, na Unisinos, cruzando com a nossa realidade investigada. Muitos elementos da precariedade humana social já consumiram fronteiras e se disseminam, contribuindo na construção da exclusão social.

Assim, as preocupações urgentes com o lugar onde “passaram e passam as marcas que determinaram a categorização e a valorização desigual das pessoas”, segundo Storer (2004, p. 33), a busca da medicação alternativa provocada pela falta de recursos econômicos, os chás, simpatias, componentes à base de ervas encontradas nos jardins ou nas hortas de fundo de quintal, se torna caminho inevitável para muitas pessoas da comunidade para os cuidados com a saúde física e mental. A procura acontece também ao lado da benzedeira e do padre através de passes, bênçãos e orações.

Porém, em se tratando de medicação caseira, há um risco que se pode perceber ao redor do que se refere a certas plantas ou ervas, por serem colhidas em lugares poluídos, ou pelo seu usuário não conhecer suficientemente seus componentes, podendo lhe causar danos irreparáveis à saúde; como intoxicação. Essa falta de conhecimento acontece, na maioria dos casos, com as pessoas mais jovens. Situações que atingem cotidianamente um número considerável de pessoas, deixando por muitas vezes esses “corpos” excluídos enfraquecidos, sem forças, sem defesas para agirem e reagirem.

Foucault (2006, p. 87)⁶⁰, ao problematizar “certo número de pequenos pânico que atravessaram a vida urbana das grandes cidades do século XVIII”, nos coloca em face de

⁶⁰ Comenta que a medicina urbana na França e a medicina alemã, no século XVIII, contribuíram para a aproximação da medicina às ciências naturais e para ampliar suas funções sociais, assim como foram fundamentais para o desenvolvimento da noção de salubridade e para a constituição da higiene pública. Já no

situações reais que nos remetem à realidade atual. Essas situações nos conduzem também a uma esfera da população a qual se encontra em meios semelhantes aos da era do nascimento da medicina e dos hospitais, especialmente quando nos deparamos com a precariedade da saúde pública ou mesmo com as condições subumanas de moradia nas favelas, morros ou *dans les quartiers sensibles de Paris*.

A questão da segurança, que pode ser traduzida por insegurança,⁶¹ é outro limite que está enraizado nesse meio e que deve ser administrado pela própria comunidade. Nas conversas, encontros, visitas de nossa pesquisa, as pessoas ficaram reservadas a manifestações de indignação com que se passa em relação à violência, tráfico e roubo.

Segundo Veyret (2005, pp. 54-55), *os riscos sociais enviam geralmente à segregação e à fragmentação urbana*. Nós podemos constatar o baixo índice de criminalidades em muitos países que oferecem condições dignas aos seus cidadãos. A autora segue dizendo que:

falta de segurança resulta de um sentimento de desigualdade ligado a ruptura de relações sociais longamente estabelecidas através de ajudas específicas ligadas a de políticas locais. Ela é também associada à de situações econômicas difíceis [...]. Essas práticas diz respeito a locais periféricos que representam um espaço, um local quase uniformizado, definido pela alta de desemprego e criminalidade.

A sexualidade⁶² das crianças e adolescentes parece ser vivida precocemente e abusos são cometidos por parte dos adultos, sendo que muitos preferem o silêncio, pois o medo de represálias fala mais alto. Existem alguns casos de incesto entre pais e filhos, tios, e entre irmãos. Mas há o medo de sair de casa, o medo das armas e das balas perdidas colocando a vida em risco, em particular das crianças.

Outras preocupações, desse contexto estudado, giram em torno da destruição do patrimônio público: tomamos como exemplo o telefone público (orelhão). Existem poucos aparelhos instalados nessa região e alguns já estão danificados. Para muitos é o único meio de

(Continuação da página precedente)

século XIX, o desenvolvimento da medicina da força de trabalho, na Inglaterra, caracterizou-se pelo controle da saúde e dos corpos da classe trabalhadora, permitindo a organização de três sistemas médicos: *assistencial*, voltado para os pobres; *administrativo*, encarregado da saúde pública; *privado*, destinado aos que podiam pagar: “O sistema inglês possibilitava a organização de uma medicina assistencial, administrativa e privada, com setores bem delimitados, que permitiram, durante o final do século XIX e a primeira metade do século XX, a existência de um esquadramento médico bastante completo” (FOUCAULT, 2003, p. 97).

⁶¹ Quando eles falam de segurança, falam de riscos.

⁶² O eminente sexólogo alemão Volkmar Sigusch, escreve: “Hoje, a sexualidade não condensa mais o potencial de prazer e felicidade. Ela não é mais mistificada positivamente como êxtase e transgressão, mas negativamente, como fonte de opressão, desigualdade, violência, abuso e infecção mortal” (In BAUMAN, 2004, p. 56).

comunicação para chamadas em casos de urgência e contatos com amigos, parentes e familiares.

Não existindo posto policial, a solução é pagar um guarda, para que esteja presente no horário estabelecido pelos moradores. Mas é uma parcela que pode financiar alguém para assegurar, parcialmente, seus bens e a própria vida. O guarda é um morador do local que não tem formação para tal serviço. Carrega uma experiência de vigia, mas em casos de ataques violentos sua própria proteção está em risco. Muitos cachorros estão acorrentados nos portões das casas e garagens, escondidos para atacar os invasores. Alguns fazem arranjos, tipo arapuca para proteger seus bens contra os ladrões. Podemos encontrar também moradores que buscam outras soluções, como a aquisição de armas.

O Jornal Pioneiro traz um mapeamento feito pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a criminalidade e segurança pública dos bairros de Caxias do Sul, iniciado em 2004. Essas informações são atualizadas conforme ocorrem prisões e desmantelamentos de quadrilhas, mostrando as ligações entre traficantes que formam uma verdadeira associação do crime. A Vila do Belo Horizonte está “contemplada” nessa organização, onde a disputa está na venda de drogas, resultando em vários assassinatos de jovens do local.

Na página *Segurança* do dia 02 de janeiro de 2007, o Jornal Pioneiro traz o mapeamento das áreas de conflito da cidade, *o mapa do tráfico*. Juntamente com a pesquisa da FSG, está o depoimento de Kieling, no qual está presente essa radiografia do crime, agora pelo comando da Brigada Militar – BM. Esta radiografia volta a ser publicada como o título *criminalidade mapeada* no dia 23 de janeiro de 2008, pelo mesmo veículo de informação, em que podemos visualizar as áreas geográficas no anexo 14.

O tráfico apresenta um caminho fácil para obter recursos financeiros e outras formas de prestígio, e muitos jovens são atraídos por uma economia subterrânea, colocando suas vidas em risco total. Essa constatação pode ser resultado de uma exclusão que vem se manifestando a longa data, em que os jovens, frente a ilusões, pela falta de perspectivas, acabam capturados e vitimados por quadrilhas organizadas.

Yvette Veyret (2005), Ulrich Beck, citado por Anthony Giddens (2002), como já vimos, retratam bem essa realidade em suas obras, tratando de uma *sociedade de risco*, em que a *modernidade é uma cultura de risco*, das incertezas que deixam milhares de vidas nos limites e desafios da (in) segurança.

Na Zona Norte existem quadrilhas que chegam a manter um esquema de venda e aluguel de vários tipos de armas, inclusive fuzis, segundo os pesquisadores da Faculdade a

Serra Gaúcha – FSG. “O que nos preocupa é a articulação desses grupos. Porque, se isso for uma tendência, em poucos anos teremos zonas vigiadas por homens armados da mesma maneira como ocorre no Rio de Janeiro”, alerta Charles Kieling, cientista social.

O lazer encontra-se implicado na questão da segurança, pois dentro dos aspectos sociais que movimentam a Vila do Belo Horizonte, as opções de lugar para o lazer comunitário são mínimas. Não existe uma área digna para a prática esportiva, por exemplo, uma caminhada.

A falta de espaço para as crianças e jovens brincarem colocam suas vidas⁶³ em risco, pois andam de bicicleta, brincam e jogam bola nas ruas, disputando lugares com carros e animais. Os adultos, na medida do possível, se deslocam para outros lugares da cidade. O centro comunitário existente comporta um espaço para reuniões que envolvem assuntos da comunidade, encontros do clube de mães e feira de roupa, mas fica como espaço limite para as relações sociais.

A saúde, segurança e o lazer estão entre os problemas mais citados pelos cento e três (103) sujeitos entrevistados. Podemos conferir nos gráficos abaixo o número de citações e a porcentagem, analisando essas três (3) categorias que aparecem com maior relevância:

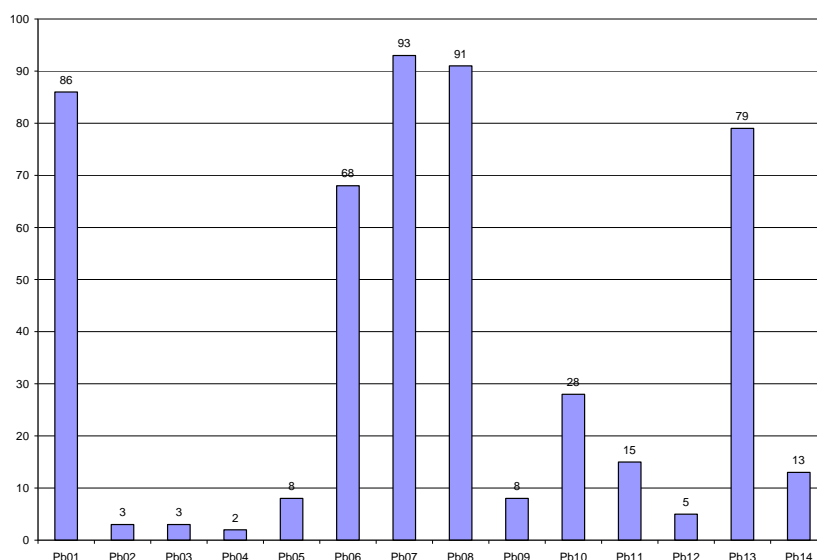


FIGURA 8: Distribuição das frequências de evocação dos problemas

⁶³ Se alguém se acidentar, sua vida está extremamente em perigo, pois a distância existente entre a Vila do Belo Horizonte e o centro de pronto atendimento pode ser vital a pessoa.

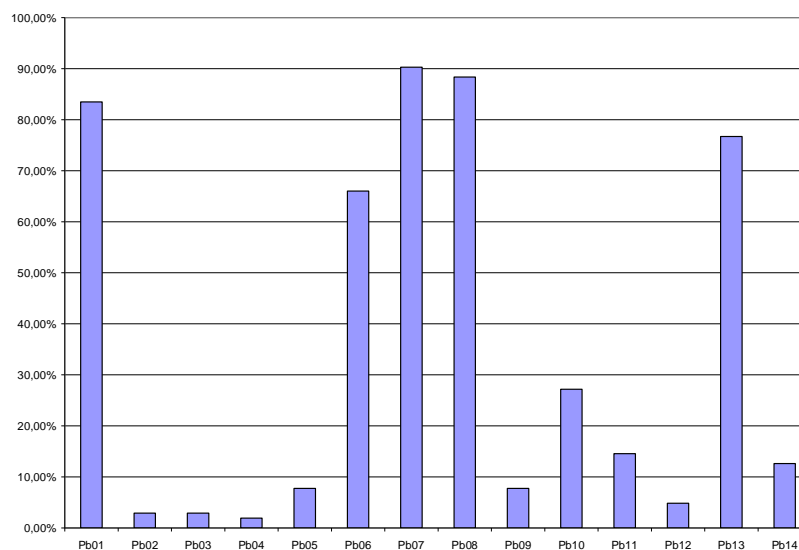


FIGURA 9: Distribuição das porcentagens de evocação dos problemas

O interesse foi procurar saber, entre essas três (3) categorias, que fazem aparecer as demais, a relação das citações, entre as 69 mulheres e os 34 homens entrevistados. O gráfico a seguir mostra essa constatação:

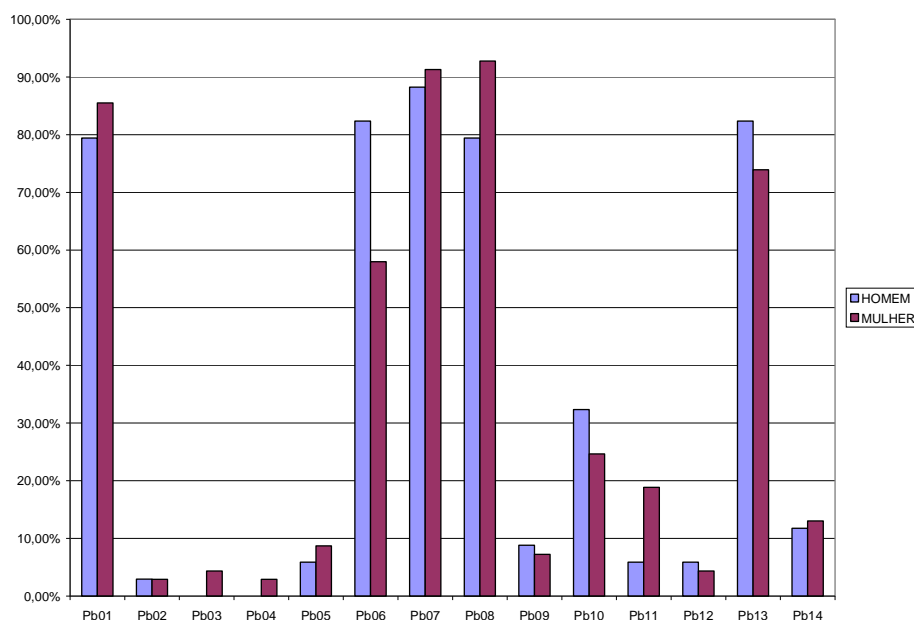


FIGURA 10: Distribuição das porcentagens de evocação dos problemas entre as mulheres e os homens

A identificação dos problemas encontrados na vida cotidiana e a importância dada pelo grupo masculino e pelo grupo feminino, dos problemas acima citados, estão entre os três primeiros lugares (rangs/rank). Podemos conferir essa classificação nas tabelas:

TABELA 24: Os problemas que estão entre os Rang 1, 2, 3

Pb01: Saúde		Lugares onde foi colocado o problema (rank)		Total
		R=1 ou 2 ou 3	R>3 ou não nomeado	
SEXO	Homem	24	10	34
	Mulher	54	15	69
	Total	78	25	103
Valor do χ^2 empírico		0,72	Não significativo no nível de risco 0.05	

TABELA 25: Os problemas que estão entre os Rang 1, 2, 3

Pb07: Segurança		Lugares onde foi colocado o problema (rank)		Total
		R=1 ou 2 ou 3	R>3 ou não nomeado	
SEXO	Homem	20	14	34
	Mulher	51	18	69
	Total	78	32	103
Valor do χ^2 empírico		2,42	Não significativo no nível de risco 0.05	

TABELA 26: Os problemas que estão entre os Rang 1, 2, 3

Pb08: Lazer		Lugares onde foi colocado o problema (rank)		Total
		R=1 ou 2 ou 3	R>3 ou não nomeado	
SEXO	Homem	13	21	34
	Mulher	38	31	69
	Total	51	52	103
Valor do χ^2 empírico		2,58	Não significativo no nível de risco 0.05	

7.7 A EDUCAÇÃO (Pb 06)

Antes de começarmos a descrever a realidade educacional do *Belo*, nos parece importante ter alguns dados históricos da escolarização do Sul do Brasil.

Kreutz (2000, p. 164), trabalhando sobre *as escolas comunitárias de imigrantes no Brasil* diz que:

ao trabalhar com informações do UNICEF, a folha de São Paulo (24/03/1996) constatou que dos 50 municípios mais alfabetizados do Brasil, 33 eram do Rio Grande do Sul e que 29 destes, localizados nos Vales do Rio Caí, do rio Taquari e na *Serra Gaúcha*, formavam o polígono com o *Oscar da alfabetização*. Essa região é predominantemente de descendentes de imigrantes.

A *dinâmica do processo escolar* é apresentada por Kreutz (2000, p. 164), entre os imigrantes, mostrando que a escola, a educação, era de suma importância para essas comunidades nascentes, tendo os “olhos” voltados para o futuro, apesar de terem suas histórias étnicas diferenciadas em relação ao processo escolar.

Em todo esse processo de desenvolvimento, não podemos esquecer a contribuição e influência das igrejas, nas quais se fazem presentes diferentes congregações religiosas femininas e masculinas.

Em relação às escolas dos imigrantes italianos, região e cultura de nossa pesquisa, constata-se que nesse processo histórico educacional, a Igreja Católica tem grande influência. Dal Moro (1987), citada por Kreutz (2000, p. 167), diz que: “em torno da Igreja que gravitava todo o mundo sócio-econômico-cultural dos colonos italianos”. Na história atual, as fontes IBGE confirmam que a região Sul do Brasil é a que podemos considerar a mais alfabetizada entre as cinco (5) regiões da Federação brasileira. A porcentagem de analfabetos e a escolarização da população do Estado do Rio Grande do Sul *desse ano de 2006*, idade e sexo, são apresentadas nas tabelas a seguir:

TABELA 27: Analfabetismo da população do RS

Total	5,2%
Homens	4,8%
Mulheres	5,5%

TABELA 28: Analfabetismo da população do RS

10 – 14 anos	0,8%
Homens	1%
Mulheres	0,6%

TABELA 29: Analfabetismo da população do RS

25 anos ou mais	7,1%
Homens	6,6%
Mulheres	7,5%

Escolarização:**TABELA 30:** Taxa de escolarização RS

5 à 17 anos	91,2%
Homens	90,8%
Mulheres	91,6%

TABELA 31: Taxa de escolarização RS

7 à 14 anos	98,4%
Homens	98,1%
Mulheres	98,7%

TABELA 32: Taxa de escolarização RS

25 anos ou mais	4,9%
Homens	4,1%
Mulheres	5,6%

Quanto à formação dos indivíduos, da região geográfica da pesquisa, Caxias do Sul, a alfabetização tem nível elevado quando a população totalizava 360.419 indivíduos *no ano de 2000*. Tomamos esse ano como exemplo por esse nos dar informações mais precisas:

TABELA 33: Alfabetização da população de Caxias do Sul (2000)

Alfabetização	Acima de 10 anos:	Alfabetizados:	Taxa de alfabetização acima de 10 anos:
	300.957	290.772	96,6%

No que se refere à questão do trajeto escolar no sistema educacional brasileiro, aqui nos limitamos ao quadro escolar, segundo as três (3) modalidades:

- Escolarização seguida integralmente no sistema público de ensino;
- Escolarização seguida integralmente no sistema privado de ensino;
- Escolarização seguida por uma parte no sistema público de ensino e de outra parte dentro do sistema privado de ensino.

A tomada em consideração da variável do *trajeto escolar, cursus scolaire*, se apoia sobre características socioculturais e econômicas no Brasil, influenciando diretamente na escolha, por parte dos pais, onde colocar seus filhos, seja no sistema público de ensino ou no sistema privado de ensino. Aqui levamos em conta as variáveis socioeconômicas das variáveis ligadas às representações da qualidade de ensino e da variável gênero. Os pais, caso

pertençam a uma classe socioeconômica favorável, tendem a colocar os filhos no sistema privado.

O custo dos estudos é muito elevado nas escolas particulares brasileiras, sendo incomparável com as famílias francesas, por exemplo, que colocam seus filhos nas instituições privadas. Pois o sistema privado no Brasil se distingue da realidade escolar francesa, por invocar razões ligadas à qualidade de ensino independentemente das opções políticas e filosóficas.

Na realidade social brasileira, os pais que não disponibilizam de meios econômicos fortes, mas colocam seus filhos mesmo assim nas escolas particulares, o fazem com grandes sacrifícios. Porém quando não podem colocar os filhos numa escola particular, no caso quando têm mais de dois filhos, eles manifestam uma tendência maior de escolher as meninas para o sistema privado e os meninos no sistema público. Quanto às famílias em que as fontes econômicas são escassas, a questão se apresenta numa outra forma, que é colocar os filhos no sistema público ou deixá-los sem escola para enviá-los para trabalhar, mesmo que as leis obriguem a uma formação escolar.

A taxa de 96,6% acima apresentada seguiu um trajeto escolar completo até o terceiro ano do segundo grau brasileiro, ou na nova nomenclatura, o ensino médio.

Na Vila do Belo Horizonte, o acesso à educação formal é um desafio para muitas das crianças e dos adolescentes que vivem nesse contexto. Porém, percebe-se um número bem favorável dos que frequentam a escola, ou outros cursos de aperfeiçoamento, na vila e fora dela. Mesmo que essas crianças e adolescentes estejam tentados, por necessidades, a ajudar no sustento familiar, se fazem presentes nas instituições educacionais e centros de aprendizagens que proporcionam cursos técnicos. Nesses cursos encontramos de analfabetos a universitários, assim como dos que estão buscando frequentar a EJA e os cursos técnicos.

A Vila do Belo Horizonte é contemplada por estar próxima geograficamente da Associação Centro de Promoção do Menor - ACPMen⁶⁴ - “é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo oportunizar uma educação alternativa conjunta e responsável às crianças e adolescentes empobrecidos, pais e comunidade, assegurando-lhes os seus direitos, garantindo a participação de todos na construção de uma sociedade humana, fraterna e solidária”. Desde 1978 presta serviços à zona norte, localizado na grande região do Santa Fé, atendendo atualmente mais de 450 crianças por dia, entre elas muitas oriundas do

⁶⁴ O Anexo 15 mostra atividades que integram o centro educacional.

nosso território de pesquisa, desenvolvendo programas e atividades educacionais diferenciados. Conta com parcerias que envolvem congregações religiosas associadas e parcerias associadas com setores privados e públicos, locais e internacionais.

O ensino formal na Vila do Belo Horizonte é oferecido pela Escola Municipal de Primeiro Grau Completo Presidente Tancredo de Almeida Neves, inaugurada no dia 28 de novembro de 1986. O corpo docente, coordenado por um diretor e uma vice-diretora, é formado por 82 professores. Conta com 8 funcionários. O colégio⁶⁵ é um ponto de referência no local, comportando cerca de 1200 alunos. Ao concluírem a 8ª série, o ensino fundamental, matriculam-se em outros colégios da cidade. O movimento estudantil na escola é dinamizado pelo Grêmio. O Conselho Escolar é formado por pais, alunos, professores e funcionários. No turno da noite funciona a EJA: Educação para Jovens e Adultos. Poucas são as desistências, pois todos os casos são encaminhados para o Conselho Tutelar. No estabelecimento são proporcionadas outras atividades como Capoeira/Informática.

Na zona norte da cidade, nessa inserida a realidade da Vila do Belo Horizonte, encontram-se 5723 alunos inscritos⁶⁶ em diferentes instituições educacionais, incluindo o colégio acima citado. Não podemos esquecer a falta de creche⁶⁷ ou escolinha que conduz muitos pais ou responsáveis ao sacrifício de verem suas crianças sendo transportadas a lugares distantes de sua casa.

O que se constata, ao final do ensino fundamental, é que o jovem, partindo para outra realidade que não é a sua, trocando de colégio, passa, inicialmente, por dificuldades de adaptação nas novas relações educacionais e sociais. Muitos são conduzidos a cursos de aperfeiçoamento. Cursos técnicos, como SENAI e SENAC⁶⁸, e outros. A tabela a seguir mostra um levantamento⁶⁹ das escolas da zona norte da cidade:

⁶⁵ Sendo um ponto de referência, o Colégio Tancredo carrega, entre outras responsabilidades educacionais, o cuidado com o meio ambiente da Vila do Belo Horizonte. No mês de abril/07, em Anexo 16, promoveu com seus alunos uma reflexão, discutindo a partir da sala de aula, maneiras simples de conservar o meio ambiente da escola, da rua, do bairro e da casa onde vivem e o que podem fazer para melhorá-lo.

⁶⁶ É importante assinalar que há crianças e adolescentes que não conseguiram matrícula no ano letivo de 2007, por diferentes motivos.

⁶⁷ A falta de creche ou escolinha acaba colocando algumas crianças em risco. Muitas mães são obrigadas a partir para seus trabalhos deixando seus filhos sozinhos em casa, pois não podem pagar alguém para cuidar dos pequenos.

⁶⁸ SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

⁶⁹ Levantamento feito em 13 de março de 2007. Fonte Roque Grazziotin.

TABELA 34: Quadro escolar da zona norte da cidade de Caxias do Sul

ESCOLAS	ALUNOS	PROFESSORES	FUNCIONÁRIOS
1. Tancredo Neves	1202	82	08
2. Angelina Sassi	1025	67	10
3. Rubem Bento Alves	810	53	09
4. Dolaimes	753	53	08
5. Zelia Furtado	544	39	06
6. João de Zorzi	460	30	05
7. Ilda Barazzetti	300	20	04
8. Manoel Pereira	280	28	04
9. José Bonifácio	245	24	02
10. Luiza	104	08	01
TOTAL =	5723	407	77

Os dados coletados nos possibilitam uma análise mais próxima da realidade educacional formal da totalidade dos sujeitos entrevistados, e as próximas tabelas apresentam dados positivos da educação, por estarmos inseridos numa realidade periférica.

TABELA 35: Sabem ler e escrever

	Frequência	%.
Ler Escrever SIM	95	92,23
Ler Escrever NÃO	8	7,77
Total	103	100

O grau de escolaridade dos sujeitos entrevistados e expresso na tabela abaixo:

TABELA 36: Grau de escolaridade dos cento e três (103) sujeitos

	Frequência	%.
Analfabeto	6	5,83
Semi Analfabeto	5	4,85
Ensino Fundamental Incompleto	54	52,43
Ensino Fundamental Completo	24	23,30
Ensino Médio Incompleto	6	5,83
Ensino Médio Completo	7	6,80
Ensino Superior Incompleto	1	0,97
Ensino Superior Completo	0	0
Total	103	100

Uma análise mais detalhada nos proporcionou ver a porcentagem de quem sabe ler e escrever entre os homens e as mulheres e o grau de escolaridade, do conjunto estudado. Porém o grau de escolaridade da grande maioria é muito baixo, correspondendo ao ensino

fundamental incompleto e dessa totalidade apenas três entrevistados disseram que estavam frequentando algum curso como informática, relações humanas, primeiros socorros.

TABELA 37: Homens e mulheres que sabem ler e escrever

Frequência	Homem	Mulher	Conjunto
Ler Escrever SIM	33	62	95
	34,7%	65,3%	100%
	97,1%	89,9%	92,2%
Ler Escrever NÃO	1	7	8
	12,5%	87,5%	100%
	2,9%	10,1%	7,8%
Conjunto	34	69	103
	33%	67%	100%
	100%	100%	100%

A análise das informações colhidas, entre os cento e três (103) sujeitos entrevistados, com o intuito de sintetizar e estruturar as respostas entre os 14 problemas dos sujeitos de nossa pesquisa, o tratamento multidimensional dos dados estatísticos, dos 3 seguintes gráficos, foi amparada pelo software CHIC, (COUTURIER, 2007) (GRAS; RÉGNIER; GUILLET, 2009) (GRAS, 1979).

O gráfico abaixo, árvore de similaridade, apresenta duas grandes classes, nas quais a variável gênero possibilita uma análise de ver como se classifica o problema em torno da *educação – Pb06*. Podemos constatar nessa classificação que o grupo masculino tem uma importância ou relevância maior voltada para a questão da educação, sendo que o grupo feminino aponta primeiramente para outros problemas.

indicando a forte incidência, com o problema da educação Pb06, incidindo com o problema de relacionamento com os vizinhos Pb14 sobre o problema do saneamento Pb13.

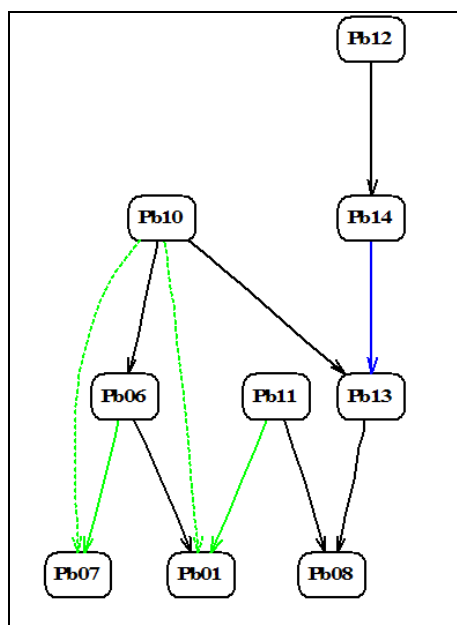


FIGURA 12: Grafo implicativo 1

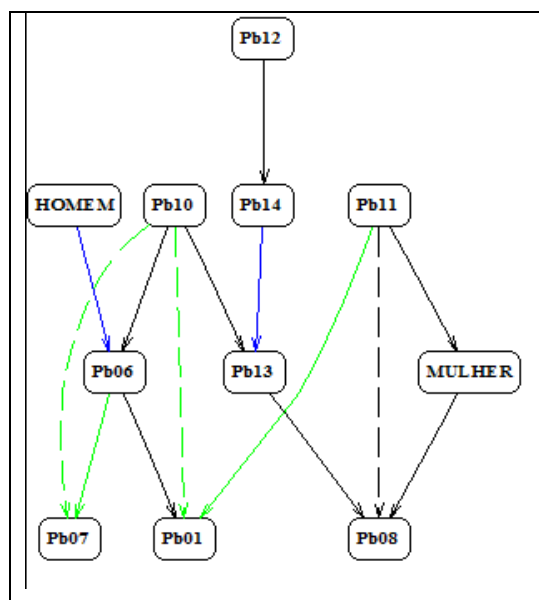


FIGURA 13: Grafo implicativo 2

Os homens se voltam novamente para o problema da educação Pb06, declinando para o problema da saúde Pb01. O apontamento que chega do problema da reciclagem para as mulheres vai seguir em direção ao problema do lazer Pb08. Poderíamos até pensar que o problema do relacionamento com os vizinhos Pb14 vai além das questões de gênero.

Mesmo tecendo comentários do conjunto dos problemas, o objetivo dos três (3) grafos acima foi dar acento maior à questão da educação, que aparece entre os três (3) primeiros lugares, como podemos identificar na tabela abaixo:

TABELA 38: A educação entre os três (3) primeiros lugares

Pb06: Educação		Lugares onde foi colocado o problema (rank)		Total
		R=1 ou 2 ou 3	R>3 ou não nomeado	
SEXO	Homem	21	13	34
	Mulher	18	51	69
	Total	39	25	103
Valor do χ^2 empírico		12,32	6,03	

7.8 CULTURA, ARTE E RELIGIÃO NA PERIFERIA (Pb 09).

Na Vila do Belo Horizonte, sinais de luta na busca de melhorias são fortemente expressados também em outras formas culturais. Quando escutamos a música, vemos a arte e contemplamos a religião.

Nas ruas da periferia a música é rap⁷⁰. Nada de rock, música clássica ou sertaneja. Esse ritmo marginalizado e seus temas sociais fazem a cabeça de crianças e adolescentes e vai mudando a vida de muitos de seus adeptos no *Belo*. Rap é cultura de rua, afirma um dos membros da UZN: União Zona Norte, grupo de rap. O grupo, ao perceber que esse poderia ser um canal de adesão, indo além de suas letras de protesto, passou a fazer palestras e oficinas de arte, pregando a paz. “Os jovens descobriram na prática o que muitos programas sociais constituídos não se deram conta ainda: para entrar no universo da periferia é preciso conhecê-la. O pessoal vem para a periferia dar oficina de violino. É muito bonito, mas não funciona, porque essa não é a realidade da gurizada daqui”, descreve outro integrante do grupo rap.

Nesse universo periférico, temos outras personalidades que se destacam e acabam sendo referências, celebridades⁷¹, famosas onde circulam.

⁷⁰ RAP: *Versos que Ensinam*. Promovendo palestras e oficinas de arte, o grupo rap conscientiza crianças e adolescentes e conquista adeptos. O melhor da periferia. Divulgação 08/02/07 – Fonte Jornal Pioneiro.

⁷¹ *Famosos, sim, mas só no meio em que circulam*. Esse título é dado a uma reportagem feita com os moradores da zona norte que se destacam pela sua popularidade, mas que a mesma não tem nenhum reconhecimento exterior a essa realidade, onde podemos conhecer um pouco dessa história no Anexo 17.

Nessa série de “territórios privados” que a grande vila urbana vai formando, podemos constatar que muitos sujeitos são verdadeiras celebridades, partindo de suas personalidades, de seus trabalhos e de seus conhecimentos.

Nossa pesquisa tem como referência os sujeitos entrevistados, que são agentes internos que atuam e são reconhecidos pelos seus trabalhos, deixando de ser anônimos. Passam a responder às necessidades da comunidade, conquistando seu espaço tornando-se identidades representativas.

No contexto apresentado, há, pois, a necessidade de ir além do simples conhecimento cultural, costumes e línguas. É necessário compreender, como diz Verbunt (2001, p. 15), “as relações complexas que os indivíduos e as sociedades mantêm além fronteira. Não basta conhecer as diferenças sociais”. É importante saber como se situar face às múltiplas situações dessas fronteiras que conduzem, por muitas vezes, a uma verdadeira exclusão social.

Numa realidade como a da Vila do Belo Horizonte, outra dimensão da vida de seus moradores muito presente é a religiosidade. Muitos carregam algum sinal que demonstra sua fé. Seja em Cristo, em Buda ou a uma filosofia de vida que responda a sua busca ou necessidade espiritual e material. Mesmo vivendo, por vezes, num sincretismo religioso, um deus está presente na forma de pensar e sentir suas vidas. Essas manifestações acontecem através de expressões emotivas, nos gestos e ações solidários, partilhados entre as pessoas que constroem a *família* do Belo Horizonte.

Num espaço cercado de pequenas igrejas, os movimentos pentecostais se fazem presentes, um fenômeno religioso que mereceria uma análise, sendo por alguns estudiosos considerado o mais importante do século XX.

O comentário do teólogo José Comblin (2008), referente à Conferência dos Bispos de Aparecida de 2007, analisando a situação atual da Igreja Católica, diz que:

seria necessário analisar as razões desse êxito. Sem dúvida o pentecostalismo responde às aspirações de uma grande parte do mundo popular. Vale a pena estudar a mensagem, a metodologia, as formas de organização. Fechar os olhos como se o fenômeno não existisse pode ser a política da avestruz.

A umbanda, o centro de batuque, a casa da cartomante, a benzedeira, o centro espírita são presenças na Vila do Belo Horizonte. Algumas chamadas de seitas, oferecendo uma solução completa, através de promessas de uma vida melhor, falando de um deus miraculoso que traz dinheiro para em breve sair desse mundo miserável e de sofrimento.

Muitos atingidos pelo êxodo rural guardam suas crenças, devoções que aprenderam com suas famílias do interior, e que são anunciadas nos cultos, onde a divindade não é colocada em questão por ser um dogma. São crentes, portadores de uma fé revelada em práticas comunitárias. Não perderam sua fé, mas, em meio ao mundo urbano, buscaram outras adaptações de cultivarem sua espiritualidade, não se esquecendo da catequese transmitida pelos seus pais.

Frente a esse sincretismo, vê-se o serviço pastoral da Igreja Católica, que tenta desenvolver trabalhos e atividades sociais e religiosas de maior conscientização e comprometimento com a própria realidade. Promovendo encontros de formação humana, reuniões com os pais e jovens, abordando temas específicos que correspondam com as necessidades do local, o cuidado com as pessoas portadoras de alguma deficiência, formação de lideranças, promoções como almoços e jantares para arrecadar fundos para a comunidade, atendimentos para diversas orientações, prestação de serviços funerais, pastoral da criança, pastoral do pão, e outros. O culto/missa é celebrado em diferentes horários da semana, aos sábados e domingos. Por ser uma comunidade bastante populosa, percebe-se a grande dificuldade no atendimento pela carência de agentes da pastoral, os quais, por vezes, não conseguem responder às demandas que vão se multiplicando.

7.9 MEIOS DE LOCOMOÇÃO (Pb 10).

Os primeiros moradores contam que no início da história da vila, se deslocavam com veículos movidos por tração animal, pois eram raros os habitantes que tinham automóveis; outros eram obrigados aguardar uma linha de ônibus com poucos horários de circulação. Outra opção era fazer o percurso a pé, numa distância de oito quilômetros, se o destino fosse o centro da cidade.

O transporte, com o passar dos anos, continua sendo outro desafio que atingem não somente estudantes, mas boa parte da população. Existe uma linha de ônibus urbano que cruza toda Vila do Belo Horizonte e mais duas linhas que passam na divisa com os outros bairros, mas tornando-se insuficiente, por vezes, na hora do pique⁷², quando trabalhadores e

⁷² Hora do pique: Em horário comercial. Manhã = 6h/7h45min, Meio-dia =12h/14h, Final de tarde =17h45min/19h. Horários de grande movimentação de carros, coletivos urbanos e outros meios de transporte.

estudantes encontram-se no mesmo transporte coletivo, ocasionando superlotação. Muitos chegam atrasados em seus compromissos.

O custo com a passagem urbana também faz com que muitos arrisquem uma viagem clandestina, entrando no coletivo sem pagar, provocando uma situação por vezes violenta entre o sujeito infrator e os responsáveis pelo veículo e por vezes com outros usuários. Em face de uma série de preocupações, alguns moradores alugam um transporte para seus filhos, para que tenham o mínimo de conforto e segurança para chegar a seu destino, como a escola. Alguns trabalhadores de setores diferentes fazem o mesmo, pois cansaram de promessas por parte de alguns empregadores dizendo que a empresa ajudaria nos gastos com deslocamento para o trabalho.

Essa realidade apresentada sinaliza que o pesquisador, ao buscar em vias com senso, por vezes, interditado, proibido, além de desafiá-lo, coloca o investigador em estado de atenção máxima para perceber o que está acontecendo no meio onde se encontra para revelar o que foi e está se produzindo. Ousar é um elemento motivador que nos acompanha por estarmos inseridos em distintas e complexas realidades sociais.

É preciso trabalhar a intuição, as ideias que vão sendo capturadas, pois ficar somente olhando ou calculando os dados coletados não basta, pois poderia fragilizar ou empobrecer o percurso de um pesquisador. A dimensão intelectual vem contribuir e fortificar a evolução de todo esse processo de integração, fazendo-se necessário refletir e pensar esse mundo relacional nas suas diferenças.

7.10 COMPARAÇÃO DAS EVOCAÇÕES DOS PROBLEMAS PELAS MULHERES E PELOS HOMENS

Para realizar essa comparação, construímos as 14 tabelas para explicitar os cruzamentos da variável “Problema xx” modelada por duas modalidades: “Pbxx Sim” e “Pbxx Não” para exprimir o fato que o sujeito evocou ou não o problema referenciado entre os 14, sem tomar conta do lugar na ordem, com a variável gênero.

Homem	Pb 01 Sim	Pb 01 Não	Total	Homem	Pb 02 Sim	Pb 02 Não	Total
	27	7	34		1	33	34
	79,4%	20,6%	100%		2,9%	97,1%	100%
	31,4%	41,2%	33%		33,3%	33%	33%
Mulher	59	10	69	Mulher	2	67	69
	85,5%	14,5%	100%		2,9%	97,1%	100%
	68,6%	58,8%	67%		66,7%	67,0%	67%
Total	86	17	103	Total	3	100	103
	83,5%	16,5%	100%		2,9%	97,1%	100%
	100%	100%	100%		100%	100%	100%
TAB. 39: Pb01 – Saúde				TAB. 40: Pb02 - Alimentação			
Homem	Pb 03 Sim	Pb 03 Não	Total	Homem	Pb 04 Sim	Pb 04 Não	Total
	0	34	34		0	34	34
	0%	100%	100%		0%	100%	100%
	0%	34%	33%		0%	33,7%	33%
Mulher	3	66	69	Mulher	2	67	69
	4,3%	95,7%	100%		2,9%	97,1%	100%
	100%	66%	67%		100%	66,3%	67%
Total	3	100	103	Total	2	101	103
	2,9%	97,1%	100%		1,9%	98,1%	100%
	100%	100%	100%		100%	100%	100%
TAB. 41: Pb03 – Economia Familiar				TAB. 42: Pb04 – Situação Familiar			
Homem	Pb 05 Sim	Pb 05 Não	Total	Homem	Pb 06 Sim	Pb 06 Não	Total
	2	32	34		28	6	34
	5,9%	94,1%	100%		82,4%	17,6%	100%
	25%	33,7%	33%		41,2%	17,1%	33%
Mulher	6	63	69	Mulher	40	29	69
	8,7%	91,3%	100%		58%	42%	100%
	75%	66,3%	67%		58,8%	82,9%	67%
Total	8	95	103	Total	68	35	103
	7,8%	92,2%	100%		66%	34%	100%
	100%	100%	100%		100%	100%	100%
TAB. 43: Pb05 – Trabalho				TAB. 44: Pb06 – Educação			
Homem	Pb 07 Sim	Pb 07 Não	Total	Homem	Pb 08 Sim	Pb 08 Não	Total
	30	4	34		27	7	34
	88,2%	11,8%	100%		79,4%	20,6%	100%
	32,3%	40%	33%		29,7%	58,3%	33%
Mulher	63	6	69	Mulher	64	5	69
	91,3%	8,7%	100%		92,8%	7,2%	100%
	67,7%	60%	67%		70,3%	41,7%	67%
Total	93	10	103	Total	91	12	103
	90,3%	9,7%	100%		88,3%	11,7%	100%
	100%	100%	100%		100%	100%	100%
TAB. 45: Pb07 – Segurança				TAB. 46: Pb08 – Lazer			

TAB. 47: Pb09 – Religiosidade				TAB. 48: Pb10 – Transporte			
	Pb 09 Sim	Pb 09 Não	Total		Pb 10 Sim	Pb 10 Não	Total
Homem	3	31	34	Homem	11	23	34
	8,8%	91,2%	100%		32,4%	67,6%	100%
	37,5%	32,6%	33%		39,3%	30,7%	33%
Mulher	5	64	69	Mulher	17	52	69
	7,2%	92,8%	100%		24,6%	75,4%	100%
	62,5%	67,4%	67%		60,7%	69,3%	67%
Total	8	95	103	Total	28	75	103
	7,8%	92,2%	100%		27,2%	72,8%	100%
	100%	100%	100%		100%	100%	100%
TAB. 49: Pb11 – Reciclagem				TAB. 50: Pb12 – Habitação			
	Pb 11 Sim	Pb 11 Não	Total		Pb 12 Sim	Pb 12 Não	Total
Homem	2	32	34	Homem	2	32	34
	5,9%	94,1%	100%		5,9%	94,1%	100%
	13,3%	36,4%	33%		40%	32,7%	33%
Mulher	13	56	69	Mulher	3	66	69
	18,8%	81,2%	100%		4,3%	95,7%	100%
	86,7%	63,6%	67%		60%	67,3%	67%
Total	15	88	103	Total	5	98	103
	14,6%	85,4%	100%		4,9%	95,1%	100%
	100%	100%	100%		100%	100%	100%
TAB. 51: Pb13 – Saneamento				TAB. 52: Pb14 – Relacionamento com vizinhos			
	Pb 13 Sim	Pb 13 Não	Total		Pb 14 Sim	Pb 14 Não	Total
Homem	28	6	34	Homem	4	30	34
	82,4%	17,6%	100%		11,8%	88,2%	100%
	35,4%	25%	33%		30,8%	33,3%	33%
Mulher	51	18	69	Mulher	9	60	69
	73,9%	26,1%	100%		13%	87%	100%
	64,6%	75%	67%		69,2%	66,7%	67%
Total	79	24	103	Total	13	90	103
	76,7%	23,3%	100%		12,6%	87,4%	100%
	100%	100%	100%		100%	100%	100%

Estamos na situação de um teste de hipóteses, confrontando a hipótese H_0 : não tem diferença entre os homens e as mulheres quanto à evocação do Pbxx contra a hipótese H_1 : encontra-se uma diferença significativa entre homens e mulheres. A tabela a seguir mostra os resultados do tratamento estatístico.

TABELA 53: Comparação das mulheres e dos homens nas citações de cada problema

PB	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Valor Khi2	0,61	0,00	1,52	1,00	0,25	6,03	0,24	3,93	0,07	0,68	3,07	0,11	0,90	0,03
Significância $\alpha = 0,05$	NS	NS	NS	NS	NS	S	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS

Vale salientar que encontramos dois casos de diferença (significativa no nível de risco 0,05) quando se trata do problema Pb06 da *educação* e do problema Pb08 do *lazer*. Os homens citam mais vezes a *educação* como problema enfrentado. Entretanto, as mulheres citam mais o *lazer* como problema.

Podemos também observar que no caso do problema Pb11 da *reciclagem*, ao aceitar um nível de risco $\alpha = 0,08$, aparece uma diferença entre mulheres e homens. As mulheres evocam mais vezes este problema que os homens.

Para os demais 11 problemas não podemos rejeitar a hipótese de homogeneidade entre homens e mulheres.

CAPÍTULO 8 - A CONSTRUÇÃO DOS DADOS A PARTIR DA ANÁLISE VIDEOGRÁFICA

O segundo capítulo, dessa terceira parte, apresenta a primeira seleção dos sujeitos entrevistados e os problemas mais relevantes enfrentados no cotidiano de suas vidas. Nós prosseguimos interagindo com eles em fragmentos extraídos das entrevistas.

8.1 OS PRIMEIROS SUJEITOS SELECIONADOS E SEUS PROBLEMAS IDENTIFICADOS

O resultado dessa seleção entre os cento e três (103) sujeitos entrevistados por questionários, para ver quem administrava conhecimentos alternativos diferenciados, ficou composto por 8 (oito) sujeitos.

A tabela a seguir mostra quem são os sujeitos da nossa primeira seleção, através do sexo, a idade e a atividade desenvolvida:

TABELA 54: Características dos primeiros sujeitos selecionados

SUJEITOS	SEXO	IDADE	ATIVIDADES
1	F	54	Massagista
2	M	42	Torneiro Mecânico-Pai
3	M	10	Aprendiz Mecânico-Filho
4	F	17	Estudante
5	M	76	Agricultor
6	F	75	Benzedeira
7	M	37	Fotógrafo
8	F	61	Costureira

A pesquisa realizada com essa população faz aparecer as diferenças sociais no interior da própria Vila do Belo horizonte, onde podemos, grosso modo, distinguir alguns grupos sociais, perceber que o status social de cada um é também diferenciado, pois nem todos os problemas são iguais para toda essa população.

Por isso, elaboramos algumas tabelas, dos oito (8) sujeitos selecionados, para mostrar qual foi a resposta desse grupo dentro dos problemas isolados, as categorias, a ordem e a

descrição sucinta dos problemas evocados a que eles responderam, assinalando suas maiores preocupações.

TABELA 55: A massagista

A Massagista		
Categoria	Ordem	Descrição
1 – Saúde	4º	Tem plano de saúde. Não dá para esperar do postinho. Vila Ipê.
6 - Educação	5º	Falta uma creche, uma escolinha.
7 - Segurança	2º	Mesmo atualmente pagando mensalidade de 20,00 reais para um guarda, família sofre com o medo.
8 – Lazer	3º	Crianças não têm lugar propício para brincar. Não têm uma pracinha. Mãe afirma: Nossos filhos brincam nas ruas e lugares perigosos.
13 - Saneamento	1º	Causam-se muitos alagamentos com chuvas fortes.

TABELA 56: O torneiro mecânico e o filho

O Torneiro Mecânico e o Filho		
Categoria	Ordem	Descrição
1 – Saúde	4º	O bairro é constituído de uma porcentagem grande de habitantes, e torna-se vergonhoso não ter posto algum de saúde. Posto de Saúde encontra-se apenas no bairro Vila Ipê, qual não tem estrutura nenhuma para tantas pessoas. Muita gente.
6 - Educação	6º	Não tem no bairro escola de Ensino Médio. Falta escola.
7 - Segurança	1º	Medo. Sofrem. Preocupação com os filhos.
10 - Transporte	2º	Precisa-se rever melhores horários. Fazer pressão.
12 - Habitação	5º	Por parte da prefeitura faltam planejamentos.
13 - Saneamento	3º	Reivindicações no centro comunitário. Reuniões.

TABELA 57: A estudante

A Estudante		
Categoria	Ordem	Descrição
1 – Saúde	5º	Família não garante boa saúde apenas com o plano de saúde familiar.
6 - Educação	7º	Distância. Não existe 2º grau no Belo.
7 - Segurança	2º	Sempre portão chaveado. Insuficiente.
8 – Lazer	6º	Pode-se pensar em construir uma praça, para melhor lazer das crianças. Mas se fizessem uma praça não duraria. Não conservam. Na hora de ajudar todos fogem.
10 - Transporte	8º	Horários para escola. Muita gente no ônibus.
11 - Reciclagem	4º	LIXO?! Existe muito lixo gerando assim a falta de higiene.
13 - Saneamento	3º	Falta organização.
14 - Relacionamento com vizinhos	1º	Não existe diálogo com os vizinhos. Não se falam muito.

TABELA 58: A benzedeira e o agricultor

A Benzedeira e o Agricultor		
Categoria	Ordem	Descrição
1 – Saúde	1º	Tem que se esperar um mês para ser atendido. Posto de Saúde apenas no bairro Vila Ipê, qual tem péssimo atendimento e muito pequeno para os dois bairros. Faz remédios caseiros. Benze.
2 - Alimentação	3º	Plantação de milho, feijão, abóbora e outros legumes.
9 - Religiosidade	2º	Diversidade grande de religiosidade em espaço pequeno. Sincretismo. Mistura de seitas.

TABELA 59: A costureira e o fotógrafo

A Costureira e o Fotógrafo		
Categoria	Ordem	Descrição
1 – Saúde	2º	Necessitam urgentemente de um Posto de Saúde.
2 - Alimentação	1º	A localização dos mercados dificulta a condução desta família. Precisaria de mercados mais próximos.
7 - Segurança	3º	É necessário muito cuidado pessoal, pois a polícia pouco aparece. Bastante cuidado.
8 – Lazer	4º	Não existe espaço algum de lazer. Principalmente para o futebol é necessário um campinho de futebol, pois as crianças vivem jogando futebol nas ruas.

Os problemas enfrentados com maior relevância pelos oito (8) sujeitos acima citados, em que se concentram suas maiores preocupações, nos fizeram trabalhar numa análise entre esses 8 sujeitos, sendo esses “porta-vozes” ou falando da comunidade local.

Assim, criamos uma tabela para ver a ordem dos problemas com maior relevância entre os oitos (8) sujeitos:

TABELA 60: A ordem dos problemas citados pelos 8 sujeitos entrevistados

Problemas (Pb) →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A Massagista	4					5	2	3					1	
O Torneiro Mecânico e o Filho	4					6	1			2		5	3	
A Estudante	5					7	2	6		8	4		3	1
A Benzedeira e o Agricultor	1	3							2					
A Costureira e o Fotógrafo	2	1					3	4						

Como comentamos nos resultados gerais da amostra estudada, esses sujeitos selecionados apresentam também uma ordem dos problemas (Pb) evocados.

O problema Pb01 da saúde, entre os oito (8) sujeitos selecionados aparece com maior relevância, o qual é evocado por todos os sujeitos, aparecendo em primeiro lugar com a

benzedeira e o agricultor. Talvez a idade desses sujeitos (a benzedeira e o agricultor) os impulsiona mais à preocupação com a saúde.

O Pb02 alimentação, comparada com a amostra geral, temos apenas duas manifestações, às quais se constata que também na amostragem geral quase não aparece.

Em relação aos problemas Pb03 economia familiar, Pb04 situação familiar e o Pb05 trabalho, ninguém se referiu ou teceu comentários, sendo que aparecem discretamente, na amostra geral, entre o grupo feminino.

A questão educacional, Pb06 educação, é manifestada nessa seleção, com maior acento, entre as mulheres, sendo que em termos de porcentagem na amostra geral, aparece entre o grupo dos homens.

A preocupação voltada ao Pb07 segurança aparece independente da ordem, em segundo lugar em que a maior incidência ocorre entre as mulheres, correspondendo com o geral.

O Pb08 lazer vem a ser um problema manifestado entre o grande grupo dos cento e três (103) sujeitos entrevistados e fortemente também entre os oito (8) selecionados.

A periferia muitas vezes vem a ser um grande *carrefour* de sincretismo religioso. Muitas e distintas “devoções” aparecem, porém o Pb09 religiosidade, entre os sujeitos selecionados e na amostra geral, as manifestações são bem discretas.

A questão do Pb10 transporte, podemos logo ver que a referência maior é entre os que dependem cotidianamente do coletivo urbano para ir para a escola, e no geral as pessoas que se deslocam para o trabalho.

Quanto aos problemas Pb11 reciclagem e Pb12 habitação, as mulheres são as que se manifestam em maior número, independente da seleção.

Como é o caso do Pb13 saneamento. As ruas são fortes indicadores dessa situação que se agrava por falta de estrutura de escoamento, implicando grande número de moradores da vila, incluindo, além da rede de água e esgoto, o balizamento das ruas.

O Pb14 relacionamento com vizinhos, conclui a lista de problemas que devem ser administrados nessa realidade do *Belo*, tendo índices maiores entre as mulheres.

8.2 OS SUJEITOS DETENTORES DO CONHECIMENTO: AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

A massagista, o torneiro mecânico acompanhado por seu filho, a estudante de ensino médio, a benzedeira e seu marido agricultor, a costureira e seu filho fotógrafo, foram pessoas que se dispuseram a colaborar com a nossa pesquisa, trazendo suas diferenciações nas atividades que realizavam em seus cotidianos.

A história desses sujeitos e seus conhecimentos alternativos começaram a se fazer visíveis e trazer mais informações a partir de junho de 2007, registrada em vídeo, sendo esse o grupo pelo qual começamos a trabalhar com a videografia.

As entrevistas individuais nos permitiram estar mais próximos de nossos sujeitos e através da palavra, semearam nossa curiosidade na busca de compreensão dessas atividades humanas. As entrevistas individuais, Meira e Spinillo (2006), nos permitem e nos ajudam a analisar fenômenos, características fundamentais e múltiplas pistas, as quais foram sendo capturadas, dos sujeitos estudados.

A entrevista individual nos possibilitou a descoberta de cada um em sua particularidade, sendo esse entrevistado em seu atelier⁷³, em seu espaço físico de trabalho, nos oportunizando o conhecimento das condições limites, quanto ao local de trabalho e “as ferramentas” por eles e elas usadas. Uma “invasão” aconteceu em suas vidas cotidianas, entramos em lugares privados, como suas residências, integradas a seus locais de trabalhos, estudos e convivência familiar.

A partir de fragmentos das entrevistas, *em itálico*, descrevemos e analisamos a seguir, quem são essas pessoas das quais foi mantido a forma de se expressarem e de falarem, e como desempenham suas atividades.

8.2.1 Os cuidados com o corpo e a mente

A *massagista* da Rua dos Apicultores, morando com a família, nos conta que o trabalho que desenvolve é fonte de renda para o sustento familiar. Ela, há um ano, trabalha como massagista, e relata que é muito procurada pela população local. Explica as formas e

⁷³ A casa onde moram é o local onde estão localizados seus ateliers.

tipos de massagem: relaxante, terapêutica, estética, massoterapia, não esquecendo a função dos cremes. Fala dos sintomas que seus clientes, mulheres e homens, de idades variadas, os quais geralmente sentem, como dores musculares, tontura, tremor nos olhos, stress, problemas de coluna.

Ela nos fala que a diferença de idade tem influência na forma de trabalhar a massagem. As pessoas mais idosas precisam de certo diagnóstico, por motivos de pressão alta, nesse caso exige-se um ritual diferenciado, como esperar que a pessoa fique calma para poder trabalhar em seu corpo e fazer relaxar a mente.

No parágrafo acima, quando a massagista, que não é enfermeira, fala dos cuidados que deve ter com o corpo (STOER, 2004) de seus clientes, em particular as pessoas de mais idade, o saber se a pessoa(s) é hipertensa, supõe-se que ela saiba administrar outros conhecimentos na área da saúde, como manipular aparelhos de medir ou verificar a pressão arterial. Entre os cinco (5) problemas citados por ela, quando entrevistada pela primeira vez, o Pb01 saúde está entre as suas preocupações.

Pessoas jovens também passam pelas mãos da massagista. Isso fica claro quando diz que *tem meninas novas, meia idade*. Podemos perceber a influência da cultura do corpo, que está impregnada pela convenção social de ter que manter esse corpo belo, produtivo e saudável (FOUCAULT, 2006). Os dispositivos de poder são sempre dispositivos de controle do corpo (LAPLANTINE, 2007) que se proliferam em todas as classes sociais.

Questionada quanto a algumas técnicas antes de começar a fazer massagem em pessoas de mais idade, ela responde dizendo: *Conversar bastante com ela, para que ela se sinta à vontade, tranquila, eu acho isso aí bem importante, a pessoa [...] vai fazer coisa que ela nunca fez. De repente nunca viu. Então tem que tá bem consciente, tranquila, bem consciente do que ela vai fazer. Vai ser uma coisa boa pra ela, a gente explica bem. Ao nível que ela vai atingir [...] se ela é caso, uma pessoa hipertensa, tem tá bem tranquila, relaxa bem, pra que claro, a gente vai fazer a massagem, vai estimular a corrente sanguínea, então ela tem que tá tranquila pra não dar consequência maior.*

A massagista conta que a conversa conjugada à escuta se torna outro elemento de conforto: *Às vezes chega pessoas que nem tem tanta dor que se vê, a gente conversa, conversa, ela diz valeu, a conversa foi melhor do que a própria massagem [...] sente leve, tranquilo, só de conversar. Às vezes ajuda bastante.*

O ambiente de trabalho, que é bastante modesto, é decorado com figuras/imagens que conduzem às pessoas a um estado de contemplação, calma, paz. A música selecionada é outra ajuda inserida no ambiente para criar uma atmosfera de tranquilidade.

Ela nos fala que participou de um ano de curso sequencial, buscando aperfeiçoamento em leituras e nas experiências adquiridas. Perguntada sobre o que seria necessário para ser aprovada como massagista, responde com base em suas práticas: *Que a pessoa se sinta bem [...] porque a massagem tem que sentir conforto não dor. Tem que sentir o conforto no momento que a gente ta fazendo, massagem que é dolorida, que ta dando, a gente não ta fazendo a massagem correta. A gente tem que ter um certo controle na mão para que a pessoa não sinta desconforto. Tem que tá ok.*

8.2.2 O conhecimento motivando parcerias

O Torneiro Mecânico e seu filho aprendiz moram na Rua dos Cesteiros, na Vila desde 2004. O torneiro fala que sempre trabalhou na área da mecânica. Trabalho também voltado para o sustento da família dizendo: *Sustento da família, não, aqui tira [...], o pão de cada dia.*

Questionado se fez algum curso, como adquiriu esse conhecimento, tendo clientes na vila e também prestando serviços para algumas empresas da cidade de Caxias do Sul, ele responde: *Não, não, eu fiz um curso básico, mecânica geral SENAI né, fiz 2 anos e meio de SENAI, e daí saí né, fui na empresa né, mas é nas empresas mesmo que você ganha conhecimento, prática e conhecimento, trabalha, vários trabalhos [...], diversos, tu vai pegando conhecimento né pois uma hora chega que tu acha que tá pronto pra assumir teu trabalho, aí tu começa, se tu consegui coloca um negócio, sonho de todo mundo, por conta né, tu começa a trabalhar.*

O torneiro mecânico destaca muito a prática adquirida, sendo base de confiança em sua atividade: *E, a prática é importante, é a qualidade do trabalho, e o teu diferencial, tu pega uma prática, tu te aperfeiçoa, sendo um profissional bom é onde tu ganha teu conhecimento né, onde as empresas gostam, tu tem o serviço sempre bem perfeito. É onde tu ganhas o trabalho. É qualidade [...] acompanhado da qualidade. [...] A prática é tudo no trabalho. Sai de um curso, sai praticamente sem prática nenhuma né, só uma base, depois tu vai adquirindo.*

Essa prática o torneiro mecânico lembra que vai sendo construída através do tempo: *eu já digo assim, oh tu sai de um curso, demora mais ou menos uns 5 anos, tu vai ser um profissional, agora eu to pronto. Sem medo de nada! Mas leva uns 5 anos no mínimo. [...] pra chega tu ta com prática, ta perfeito [...] a prática é que te dá confiança. Dá confiança e tu te sente profissional. Na prática. Mas oh, eu digo assim. De um profissional, bate no peito, depois de 5 anos de curso. Tirei o curso. Aí tu tem aquela confiança, entendeu, o pessoal te larga trabalho, assim, tu fica frustrado, mas depois que tu pega a prática, daí não tem medo de lê um desenho, interpreta um desenho. Porque assusta, o pessoal chega com um carrinho, e te larga um monte de peças, no torno [...] larga, pega o desenho, traz e olha, é isso aqui.*

Para solucionar determinados problemas encontrados por seus clientes, o torneiro é requisitado como consultor. Ele nos conta que muitos o procuram: *o pessoal até liga, oh vem cá trocar umas idéias comigo aí, [...] temo fazendo um serviço aqui, que tu acha melhor. O pessoal liga, pergunta ne [...], quanto não encontro, na minha experiência eu tenho colegas também.*

Na presença do pai, o filho aprendiz segue entusiasmado e motivado com os trabalhos nessa área, dentro das normas de segurança. Nós perguntamos a ele se o pai ensinava a trabalhar na tornearia. Respondendo sim, ele nos dá um exemplo, mostrando a utilização de instrumentos de precisão como o paquímetro, usado para medidas exatas. Pegando uma peça nas mãos, mostra, medindo com esse instrumento, a parte interna, *dizendo: a medida interna dessa peça que vai ser torneada tem que ser exata, pois aqui será colocado o eixo principal da máquina que o pai está fazendo, e não pode haver folga.* Assim, nós podemos ver a exigência de muita atenção na hora de torneiar a peça, para não passar das medidas.

O pai, contando com o futuro de seu filho, vendo-o como parceiro, diz: *Imagina quando ele chega no SENAI, faz o SENAI com uns 14, imagina o conhecimento que ele vai te. Se Deus quize ele vai fazer. Tu imagina o conhecimento que ele vai levar quando começa o curso, eu já não tive essa sorte. Eu comecei com 14 no SENAI, mas não tinha essa prática aí, vai te, tu vê [...].*

A busca pela autonomia (FREIRE, 2007), nessa relação pai e filho, está em evidenciar maior incentivo e apoio constante em querer ver o filho como um futuro cidadão integrado socialmente e competente em sua atividade.

8.2.3 Projetando o futuro em meio aos desafios

A estudante que está concluindo o ensino médio, moradora na Rua José Zambon, nos fala dos desafios dos jovens estudantes quando vivem em zonas socialmente sensíveis e como buscam soluções para resolverem seus problemas.

Sonhos com a busca do conhecimento, fazer o vestibular, estudar na universidade, a profissionalização, ficam bem visíveis nas lutas empreendidas para melhor contornar situações emergentes.

Reivindicando melhores condições e meios, como escola e transporte, a estudante declara: *na verdade a escola que eu estou agora, não foi à minha primeira opção, só que como as outras ficavam mais longe, precisa de outros ônibus pra chegar até lá, a que era mais perto eu tive que ir para aquela. Daí, isso, porque eu queria uma escola que era muito mais longe, não tinha como chegar até no horário, que os ônibus também não fechavam, muito mais cedo, pra chega lá e ficar esperando ainda, aí eu fui para essa que eu estou agora.*

Muitos moradores enfrentam dificuldades no dia-a-dia na vila, e ela denuncia também o problema de saúde local: *a questão da saúde e da educação [...], por a escola ser longe, então desistem, param de estudar e outra é a saúde que tem muita gente que precisa de tratamento e tem que sair daqui, passa por 2 bairros, eu acho, pra chega no postinho, seria interessante ter um postinho aqui, ou até uma creche, uma escola, escola, porque isso aí tudo mundo precisa.* Perguntada se a vila comporta espaço para a construção de mais um prédio para a saúde, uma escola, ela responde que *sim*.

Uma das características marcantes que aparecem entre os jovens periféricos é a resistência de lutar contra uma estrutura que lhes impõe cotidianamente desafios financeiros, culturais, e outros.

A globalização de muitas mercadorias entre esses jovens acaba sendo atração, por vezes fatal, fazendo que se tornem objeto ou ícone da violência e da *consumação*. O pesquisador Pain (1992), há muitos anos desenvolvendo seus trabalhos analisando as situações de violência, traz sua contribuição para a área da educação, analisando a violência escolar. Uma das razões da violência, apontadas pelos estudos realizados é que vivemos numa sociedade de consumo que apresenta uma dimensão fundamental nas relações sociais em que essa *consumação* é causadora de uma série de delinquências, também consumindo, de outra

forma, a vida de muitos jovens pela violência, que se multiplica em regiões mais fragilizadas da sociedade, violando seus projetos.

8.2.4 Da bênção ao cultivo da terra

A benzedeira e o agricultor formam o casal de moradores há 20 anos na vila. Ela trabalha com bênçãos e chás; ele cultiva a terra, produzindo diferentes produtos agrícolas.

A benzedeira trabalha com chás à base de ervas caseiras, simpatias e bênçãos para crianças, jovens e pessoas adultas. Perguntada se ela é muito procurada, diz: *Todo dia*, e como aprendeu esse serviço que presta à comunidade local, continua: *Eu acho que isso aí é um dom que a gente né, a gente aprende mesmo, só [...] a falecida minha sogra [...] eu aprendi [...] Eu via ela benzer, escutava, ela dizia baixinho, mas eu sempre escutava. Foi indo que eu aprendi. Também pra chá assim, eu não sou muito [...] mesmo hoje em dia aí na cidade chá, não se encontra mais chá, é difícil né.*

Ela nos fala dos tipos de chás: *chás de laranja, florzinha, muita coisa é bom [...] da casca da laranja, queima no açúcar e bota água também é bom, só que é um remédio quente né, pra gripe [...] A casca da cebola, tira a casca da cebola, queima com açúcar, é o primeiro remédio pra gripe [...] A casca da banana pra garganta, faze o chá com a casca da banana.*

A fragilidade da idade desse casal, 74 e 76 anos, sendo procurado diariamente, em particularmente a benzedeira, por pessoas atingidas por problemas de saúde, como dissemos anteriormente, está apontado pelo casal em primeiro lugar.

A benzedeira faz declarações sobre seus conhecimentos, dizendo que nunca fez curso para benzer, e não sabe ler e nem escrever. *Mas o meu marido sabe.* Ela segue dizendo: *Onde, quando nós se criemos, [...] [pai] falecido, e tudo, era muito pobre, então vivia trabalhando pra sustenta nois, o colégio era muito longe, eu era muito doente, tinha asma, então muito pouco estudei, não aprendi nada [...] A vida que ensinou. O benzimento não deve ser cobrado. É uma coisa de Deus! O agricultor acrescenta [...] benefício. Eu não cobro. Querem dá alguma coisa [...].*

O agricultor começa nos dizendo que nessa época do ano não tem nada plantado devido ao fato de ser muito frio, inverno, e no local onde cultiva a terra não há proteção para cuidar de sua plantação contra o frio e a chuva. *Mas agora não tem nada, inverno [...] Aipim,*

moranga, abóbora estão entre os alimentos de sua produção. Da produção da horta, eles nos dizem que: [...] *mais é pra família, porque [...] se sobra a gente vende.*

O conhecimento que o senhor tem na plantação, saber plantar milho, feijão, temos que saber calcular, saber espaço [...] rapidamente ele nos responde: *Eu conheço, no meio da roça eu conheço. Máquina do trigo, [...] bolsa de trigo pra [...] aprendi com meus pais mesmo. Tudo colônia. Trabalho a braço [...].*

A passagem da zona rural para a cidade explicita a dor e o abandono que muitas pessoas sofrem quando estão no meio rural, quando a benzedeira fala: *Nois, já sofremos na colônia, Deus me livre.* Ele acrescenta: *nunca mais.* Relatam a chegada na cidade e os vários problemas enfrentados.

A benzedeira conta que não tinha nada quando chegaram e tiveram que construir desde a casa, porque a primeira morada tinha incendiado. Ela disse que não tinham água encanada na casa, e perguntamos como eles faziam, onde iam buscar água? [...] *Puxava no braço, tinha uma água ali, buscamos água de lá do Santa Fé, Tudo a balde.* E a luz: *o lampião, velinha, vela. [...] poste aí, na rua, tudo eu ajudava faze. Fazia 8 a 10 buracos por dia [...].*

Em relação ao que haviam vivido, num momento foi dito que estávamos aprendendo com eles, e o agricultor logo disse: *Eu não digo tanto [...].* E seguiu, agora ele fazendo questões a respeito da bênção: [...] *o senhor acredita [...] sai o sol da cabeça da pessoa, sai. Pega uma toalha bota na cabeça da pessoa, ta com dor de cabeça e benze com água, uma garrafa com água, o senhor vê, sobe tudo na água. Acredita nisso?* A benzedeira logo traz outro fato acontecido: *esses tempos, que tem gente pra tudo mesmo. Tinha uma mulher que sempre vinha benzer a guria dela aqui, ela mora ali em baixo, um dia chegou aí, sentou você sabe eu vim aqui porque meu marido disse que eu tinha que procurar um sarava (na linguagem popular e supersticiosa, o sarava é visto como rito voltado para o mal) pra minha filha porque não sara. Eu disse, olha vizinha, me desculpe mas eu não lido com essas coisas. Eu benzo, agora lida com sarava não é comigo, pronto a mulher nunca mais veio aqui.*

O casal foi nos fazendo conhecer coisas simples de seus trabalhos desenvolvidos cotidianamente. Um dos exemplos que trazemos para finalizar nossa apresentação é quando explicam como plantar o feijão e milho, uma de suas maiores colheitas. Eles nos mostram a máquina de plantar esses alimentos e como ela funciona.

Aqui, regulador aqui [...] ele, Oh, [...] enche até a boca, vai caindo, lá ao a gente puxa aqui cai, vai lá em baixo. Assim, ficou dentro da terra, na cova. E tem uma medida?

Tudo [...] 4, 5 grãozinhos por cova [...] feijão e o milho tem que ser aqui oh! Trigo semeado na terra [...] pega um punhado assim, pincha na terra assim [...] fica um grãozinho [...] tanto um do outro [...] tem grãozinho que dá 30, 40 pés de trigo [...] Inclusive esse feijão que se planta, quantos [...] o senhor colhe, o pé fica como penca. A preocupação da benzedeira se faz nítida quando diz: Esses mais novo daqui um tempo ninguém mais sabe planta um pé de nada, come que vão vive?

Nessa entrevista, com o casal da Rua dos Chapeleiros, sinalizamos uma particularidade, a benzedeira, que traz sua contribuição importante para essa realidade desprovida de muitas condições básicas na área da saúde. A prática de remédios alternativos, caseiros, à base de ervas para composição de chás e outros derivados, além das bênçãos, são bem visíveis pela procura das pessoas dessa comunidade.

8.2.5 Vestindo com medidas e outras revelações

A costureira e seu filho fotógrafo. Na Avenida dos Metalúrgicos, nos encontramos com a costureira, que trabalha desde 1988 na prestação de serviços à comunidade local, centro e região, e com seu filho fotógrafo amador. Iniciamos nossa entrevista com a mãe, a qual nos fala que: *até 20 anos atrás eu trabalhava em firma e costurava nas horas de folga né, mais só costura faz 20 anos. 20 anos, aqui no bairro faz 20 anos, isso. Ganha pão, isso é [...].*

Ela nos conta que o conhecimento foi adquirido através da experiência, através da vida: *Como minha mãe sempre dizia: a dor ensina a gemer, então a gente tem que ir à luta para ir aprendendo, pra não sentir muita dor, isso. Então foi assim, eu sempre tive muita vontade de, de costura. Era um sonho que eu tinha na minha vida, desde criança, então eu fui, ia olhando, fazendo e olhando, e ia fazendo, comecei numa maquininha de mão bem pequeninha da minha mãe, e ali foi indo e foi indo, fui desenvolvendo. Então eu já fiz há anos atrás, no tempo do vestido de gala, vestido pra debutante, que tinha né, então dali pra cá, e depois o incentivo das minhas freguesas, dos meus clientes né, porque eles sempre me incentivaram: como tu costura bem, e isso e aquilo, então isso aí foi uma força muito grande que eu tive, foi como eu toquei pra frente né.*

Privada de qualquer formação ou curso técnico profissional a costureira aprendeu “olhando” e com muita “vontade”. Ela nos explica que nessa atividade existem muitos segredos, medidas: *Muito, muito segredo. Exige muitas medidas, muito certinho, e depois*

cada costura, cada peça, é diferente da outra, né, não é que nem na confecção que a gente pega ali tudo cortado só monta e pronto né. Não, a costura assim, o tecido vem em metro e a gente tem que tira as medidas, exige muito. Assim, tem muito segredo. Muito segredo.

Um dos segredos é atenção: *Ah!, que nem a calça, a gente tem que cuidar muito pra não repuxar né, as [...] bom enfim, todas as medidas têm que sair muito certinho, principalmente a calça, o gancho da calça, tanto masculino como feminino, tudo uma coisa só [...] Cada pessoa tem uma medida [...].*

Trabalhando com medidas, ao contrário da costura comercial padronizada ou com moldes ou manequins, segue dizendo: *porque cada pessoa é uma medida né. Então, tira medida ali, coloca no tecido, marca ali, corta e pronto né. Então, mas tem que se assim, muito segredo, certinho.*

A costureira, durante a entrevista, nos conta que em seu trajeto profissional, prestou serviço em outras áreas, além da confecção de roupas. Ela cita indústria de metal mecânico e de madeira. Mas é fiel à atividade que desenvolve, fazendo questão de salientar: *Eu nasci com essa divina profissão, eu nasci é, porque eu agradeço a Deus, porque eu acho assim, é uma coisa muito divino, eu, eu sou uma pessoa de família muito pobre, do interior, eu vim, eu não pude estudar, mas tudo o que eu tinha vontade, eu aprendia, eu fui à luta e eu consegui, então eu agradeço muito a Deus porque foi uma coisa que ele me deu assim de presente né, e com essa minha profissão ajudei meu filho mais velho, ajudei bastante ele, pagar curso, pagar isso, pagar aquilo, eu criei meus filhos.[...] sempre que é bom a mãe dá uma ajudinha né, porque a final de conta o que ela vai fazer, ajudar os filhos.*

A senhora usa muito a criatividade, a dinâmica, as cores, as combinações na costura? A costureira, respondendo a nossa questão, diz: *combinações com certeza tem, cada tecido, a linha da cor, tudo, bem direitinho né [...] e se não, aí já não fecha né, tecido de uma cor, linha de outra [...].*

Descobrimos, durante a entrevista, que a costureira exercia a função de enfermeira, na comunidade, além de cabelereira: *Outra coisa, eu fazia muita injeção aqui no bairro, cortava muito cabelo, quando eu vim pra cá o bairro era mais pobre que é, muito mais, então aquela gurizada faziam fila, eu ia cortando o cabelinho deles, ajeitando, injeção eu fazia, aprendi com meu marido, ele foi enfermeiro do exercito, e ele me ensinou: oh tu tem que aprender, tu vai fazer injeção no músculo, eu vou te ensinar, faz na veia.*

Aqui nos chama atenção quando a costureira fala de seu marido, deixando transparecer como poderia ser o relacionamento do casal. *Eu vou te ensinar.* A posição de

dominação masculina fica evidenciada. Segundo Muraro e Boff (2002, p. 54), lendo a história das relações entre o gênero humano, a “própria linguagem estaria associada ao trabalho civilizador das mulheres”. O autor segue dizendo que:

provavelmente a vontade de dominar a natureza humana levou o homem a dominar a mulher, identificada com a natureza pelo fato de estar mais próxima aos processos naturais da gestação e do cuidado com a vida. O grave é que os homens conseguiram “naturalizar” essa dominação histórica e introjetá-la nas mulheres, a ponto de muitas aceitarem esta situação como natural. Simone de Beauvoir fez desse acontecimento histórico-cultural a crítica mais radical. A mulher representaria um caso particular da dialética imposta pelos homens – dialética do senhor-escravo -, impedindo que ela expressasse a sua diferença e elaborasse a sua identidade (BOFF, 2002, pp. 54-55).

A costureira continuou nos dizendo que: *então quando eu vim pra cá eu era enfermeira do bairro. Às vezes eu tava dormindo, vinham bater, meus vizinhos diziam: mas tu não tem medo! Não Deus me cuida eu vou lá, fora de hora, com horas marcadas fazer, então eu sempre fui uma pessoa muito assim, disposta, esforçada, pra tocar pra frente. Por minha causa, por minha vontade ninguém pára aqui, vem em frente.*

Fala do conhecimento adquirido através da experiência, da vida: *isso, como sempre eu digo pro meu filho, pros meus filhos, sempre digo, olha a educação não vem de lá de dentro do colégio, educação vem de berço, eu posso não ter estudo, meu pai tinha vontade, mas não conseguiu, mas a educação ele deu. Da minha maneira, como eu expliquei, eu não sei fala bonito, mas da minha maneira eu sei tratar as pessoas. Não sei fala bonito, não sei fala na gramática, mas as pessoas me entendem.*

Vendo o trabalho que está desempenhando dentro da própria casa onde criou a sua família, questionada se conhecia a universidade, responde: *nunca foi na universidade. Nunca, nem conheço a universidade, só conheço ela por fora. [...] lavei os guarda-pós pros alunos da universidade, foi só que eu fiz. Prestei serviço à universidade, sem conhece a universidade.*

Nós continuamos a entrevista com o filho da costureira, que é fotógrafo, que se dispôs também a colaborar com a nossa pesquisa, revelando seu trabalho.

O fotógrafo, prestando serviço há sete (7) anos à comunidade local, conta que além de não sair com muita frequência para trabalhar em outras regiões, tentou ser músico. Revela que esse conhecimento, sem curso de especialização, foi adquirido através de informações sobre a fotografia e com a ajuda de um amigo também fotógrafo. *Eu comprei uma câmara e foi desenvolvendo, assim, ele foi me dando dicas, e foi na prática, assim. E eu fui me virando, conhecendo, comprei livros, estudei um pouco com os outros fotógrafos, já que trabalhavam*

há mais tempo com isso e foi assim, e fui deixando até a música de lado, percebi que a música... aí comecei à larga pela fotografia, não que eu não toque mais hoje, hoje até toco, mas toco pouco, bem menos que fotógrafo.

Em relação ao conhecimento que foi construindo, o fotógrafo relata que foi também olhando o outro como ele fazia, pesquisando um pouco na literatura, nunca fez curso de fotografia, mas foi buscando aperfeiçoamento na troca de informações nos laboratórios de amigos que trabalhavam nessa área.

Concluimos a entrevista com o fotógrafo, filho da costureira, que nos falou do conjunto de elementos e conhecimentos do universo da fotografia: *Esse conjunto da fotografia seria a velocidade, a luz, e a abertura de luz, da qualidade de luz, que a câmara vai captar [...] e conclui dando um exemplo: O ISO, que a gente diz na fotografia, o ISO, ou a ASA, como também é chamado, que é a sensibilidade do filme. Eu quando, quando comecei a trabalhar com filme, hoje já tem a câmara digital, e tal, não que também na câmara digital existe isso, seria o ISO, a sensibilidade do filme, seria assim, pra ambientes mais escuros né, o ISO é bem mais sensível pra grava aquele ambiente mais escuro, ele tem que ser mais sensível. E já pra muita claridade não precisa de um ISO tão sensível, seria tipo assim, pro escuro, um ISO 800, mais alto mais sensível, e pra claridade um ISO 100, que não é sensível ele é já próprio para aquela luz mais forte [...].*

CAPÍTULO 9 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS: IDENTIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS

Nesse capítulo, após mais uma seleção entre os oito (8) sujeitos do capítulo precedente, vamos trabalhar em torno dos cinco (5) sujeitos prototípicos da pesquisa. Os dados coletados do grupo selecionado, nas entrevistas individuais realizadas, serão a base de nossa análise. Nesse capítulo, prosseguimos interagindo com os sujeitos, também guardando suas expressões e maneiras de falarem, em fragmentos, agora não mais em itálico, que serão apresentadas também no último capítulo da tese, mostrando os diferentes momentos do trabalho realizado.

Os sujeitos prototípicos, no sentido de Rosch (1975), são os *que mostram melhor uma classe*, no nosso caso, homens e mulheres que intervêm na realidade social, apontando alternativas quando submetidos a situações de exclusão social. O grupo nos fez sair do nosso ordinário pensar para nos mostrar o extraordinário de suas produções.

A videografia usada como instrumento que registra as atividades desenvolvidas por diferentes sujeitos nas suas particularidades, associadas à entrevista coletiva e à descrição etnográfica do contexto, revela elementos fundamentais para a compreensão da construção de conhecimentos alternativos. Meira (1995, p. 4), ao tratar sobre a videografia e a relação com a descrição etnográfica, diz que:

a videografia deve combinar-se com métodos de observação etnográfica a fim de alcançar sua utilidade máxima. Observações etnográficas, portanto, permitem ao investigador maior acesso ao contexto de uma atividade, normalmente não capturado em vídeo. O contexto refere-se, por exemplo, a aspectos da organização social de uma sala de aula que exigem a interpretação *in loco* de um observador humano.

Com esse suporte, podemos identificar e melhor analisar quais são os problemas enfrentados nas atividades desenvolvidas, os propósitos de solução e outras dificuldades que os sujeitos possuem, como para verbalizar seus conhecimentos.

Além dos fragmentos ou episódios ocorridos que nos ajudarão a ilustrar a nossa análise, serão incluídas figuras que retratam a vida de nossos sujeitos, essas registradas em nossas entrevistas.

9.1 DADOS PARTICULARES DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS

Em abril de 2008, é registrada nossa segunda intervenção videografada individual, agora com os sujeitos prototípicos da pesquisa. Iniciamos junto aos catadores de lixo, sendo essa a nova atividade prototípica da comunidade descoberta e incluída por ser considerada neutra do ponto de vista da questão de gênero. Continuamos com o torneiro mecânico, na ocasião seu filho estava na escola, não podendo participar de nossa entrevista, e finalizamos com a costureira. Esses são os cinco (5) sujeitos prototípicos de nossa pesquisa. Segundo Rosch (1975), os sujeitos prototípicos são os que representam melhor uma população estudada, oferecendo ao mesmo tempo, um número suficiente de informações e atributos concretos.

A tabela a seguir identifica quem são os sujeitos prototípicos da nossa pesquisa: sexo, idade e as suas atividades:

TABELA 61: Características dos sujeitos prototípicos registradas em vídeo

SUJEITOS	SEXO	IDADE	ATIVIDADES
1	Feminino	56	Catadora de Lixo
2	Masculino	58	Catador de Lixo
3	Masculino	42	Torneiro Mecânico - Pai
4	Masculino	10	Aprendiz Mecânico - Filho
5	Feminino	61	Costureira

Os conhecimentos produzidos pelos sujeitos prototípicos, sendo de formas diferenciadas e dentro de um território específico, para serem aprovados não fogem do rigor que em outros conhecimentos oficiais são admitidos.

O produto final passa por um processo de filtragem, talvez não pelos caminhos de veracidade e ou falseabilidade como argumentava Popper, em parte concordado por Lakatos, na produção e na investigação de novos conhecimentos (BOMBASSARO, 1992).

Esses sujeitos mostram competências específicas que legitimam suas produções, buscando precisões no que estão fazendo por estarem condicionados às suas e diferentes possibilidades e a própria concorrência imposta pelo contexto social.

O material a ser transformado por esses sujeitos tem que ser bem aproveitado. O luxo de desperdiçarem suas matérias-primas está muito longe desse grupo, e manter o cuidado com

as ferramentas de trabalho é fundamental. O estudo, a criatividade, a reflexão de como proceder se torna exigência prioritária.

Alguns dados que identificam com maior precisão os sujeitos prototípicos se fazem necessários para que o leitor saiba de quem estamos falando, sabendo que essas informações já começaram a ser apresentadas desde a coleta a partir dos questionários. A particularidade dos catadores de lixo como sujeitos neutros do ponto de vista de gênero faz lembrar que *ele* contribuiu na primeira fase de nossa pesquisa, na coleta de dados por questionário, *ela* entra em cena somente a partir da segunda filmagem. Antes de prosseguirmos, queremos apresentar outras características dos sujeitos, o nível de instrução:

TABELA 62: Nível de instrução dos sujeitos prototípicos

Sujeitos	Idade	Nível de instrução
Torneiro mecânico	42	Ensino fundamental incompleto
Aprendiz de torneiro mecânico	10	Ensino fundamental incompleto
Costureira	61	Ensino fundamental incompleto
Catador de lixo	58	Ensino fundamental incompleto
Catadora de lixo	56	Analfabeta

9.1.1 Os catadores de lixo

Os catadores de lixo são migrantes de outras regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Dona Maria nasceu em 1952, e seu Luiz, no ano de 1950. Chegaram a Caxias do Sul em 1977. Moradores na Rua dos Vidraceiros, eles residem na vila há mais de 10 anos. Ela é casada, mãe de 4 filhos; ele, desquitado, pai de 2 filhos. São aposentados pelo INSS⁷⁴, ambos possuem casa própria⁷⁵. Ela é analfabeta e ele possui ensino fundamental incompleto. Os dois são vizinhos, e desde 2006 trabalham juntos, recolhendo material dispensado pelos moradores das ruas da Vila do Belo Horizonte e ruas dos bairros vizinhos.

⁷⁴ Instituto Nacional do Seguro Social.

⁷⁵ As casas são do tipo meia água ou pré-fabricadas: construção bastante frágil, custo reduzido, riscos de incêndio constante. Moradias modestas, com segurança precária.

9.1.2 O Torneiro Mecânico e seu Filho

O Torneiro Mecânico, seu José Camargo, 42 anos, chegou a Caxias do Sul em 1996, e desde 1999 reside na Rua dos Cesteiros. Ele também é proprietário de sua habitação. Casado, pai de dois filhos. O filho mais velho Kaué nasceu em Caxias do Sul em 1998, ajuda o pai na tornearia, também é sujeito de nossas entrevistas. Os dois têm ensino fundamental incompleto. O filho está matriculado numa escola pública da cidade.

9.1.3 A Costureira

A Costureira, dona Maria Noedi, 61 anos, também migrou para Caxias do Sul em 1958. Em 1988 chegou à Vila do Belo Horizonte, sendo moradora na Avenida dos Metalúrgicos. Viúva, é mãe de 4 filhos e 1 filha, um deles já falecido. É aposentada pelo INSS, possui casa própria. O grau de escolaridade é o ensino fundamental incompleto.

9.2 CONHECIMENTOS ALTERNATIVOS IDENTIFICADOS EM SITUAÇÃO DE EXCLUSÃO SOCIAL

As abordagens a seguir tiveram como objetivo identificar e analisar *o conhecimento operatório*, os conceitos em ação, no sentido da teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud. Esses conhecimentos não possuem forçosamente esquemas verbais para poderem ser representados e tratados. As dificuldades à explicitação do conhecimento expresso em palavras soltas e não em frases construídas apareceram com relevância nas entrevistas.

9.2.1 Os catadores de lixo: conhecimentos alternativos e questões de gênero

Nesses sujeitos procurou-se identificar, numa situação de trabalho misto com relação ao gênero, como eram negociados os papéis no desempenho de uma atividade considerada socialmente neutra.

Os catadores da Rua dos Vidraceiros, dona Maria e seu Luiz, através do trabalho conjunto iniciado em 2006, trazem conhecimentos que abordam temas e áreas como:

administração, ecologia, economia, geografia, matemática, planejamento doméstico, química, relações interpessoais.

O conhecimento ou a noção ecológica, tomada como primeiro exemplo, é transmitida pelos catadores pela classificação do material coletado, na triagem e na separação de papelão, latas, litros, como podemos visualizar na figura e nos fragmentos de nossa entrevista:



FIGURA 14: A organização da coleta

Luiz: *A gente cata todo dia né, depois a separação a gente faz cada um no seu lote [...], mas, o litro branco com o litro branco, o verde, o litro verde com o litro verde, os amaciantes de kiboá (kiboá: litros plásticos dos produtos líquidos para limpeza) bota separado, o que é plástico branco a gente bota separado, a tampinha também é separado, tudo separadinho, né fia.*

Maria: *Sim.*

Luiz: *Então [...], isso a gente faz em casa, tudo prontinho, e só entregar né, a latinha a gente também amassa, bota na [...].*

Valdir: *Qual é o material que vocês reciclam dona Maria, que tipo de material?*

Maria: *Aquele plástico duro [...], aquele plástico duro também, aquelas, aqueles tipo de latão, assim de plástico nós também peguemos e nós separemos tudo né, o que é dum tipo e dum outro, nós temos que bota tudo separadinho em cada saco.*

A falta de conscientização ecológica por parte dos moradores, local da coleta de lixo, fica bem explícita quando perguntamos se o material já se encontrava separado durante a coleta:

Maria: *Depende [...], tem uns que trouxemos, tem que separar tudo, né, né seu Luiz, todos eles, tem as vez que peguemos as coisas que já ta separado, mas tem bastante coisa que nos temo que separar tudo.*

Valdir: *E o pessoal então, às vezes, não cuida muito?*

Luiz: *Não cuida!*

Maria/Luiz: *Mistura tudo [...]! É, é.*

A resposta confirma uma preocupação social manifestada por responsáveis da Companhia de Desenvolvimento de Caxias (Codeca), que faz palestras regulares em escolas e empresas para explicar como a separação deve ser feita. Numa nota oficial torna público à sociedade caxiense a preocupação com a reciclagem de lixo, a falta de hábito e cuidado na hora de separar o que vai para o lixo seletivo. Nessa mesma nota podemos ler que o trabalho realizado, o lixo reciclado, vem sendo uma fonte de renda para os recicladores e diretamente para os catadores.

O tipo e a cor do papel e do plástico, essa classificação são dados reveladores do conhecimento produzido em suas atividades, integrado ao processo pelo qual passa a coleta feita nas ruas antes de ser entregue para as pessoas compradoras desse material. O trabalho de melhor classificar, bem cuidar e conhecer o material já durante a coleta é também em vista de obter melhores ganhos, como podemos confirmar na fala de seu Luiz:

Luiz: *No caso o papel branco, ele chama papel arquivo, então ele paga mais que o papelão, e o papelão é um preço, o papel branco de caderno assim ele chama papel arquivo, esse plástico branco, branco mesmo como o senhor ta vendo, ele chama fio [...], ele paga um preço bom também é o [...] que ele chama [...] então tem plástico colorido que ele chama misto, aquele é misto, e esse de amaciante, ele paga como PAD colorido, PAD colorido. Eles pagam pra gente [...].*

Todo o material, depois de passar pela triagem, é colocado em enormes sacos nos quais é conservado até a entrega. Quando cheios, chamam atenção não somente pelo volume, mas pela “técnica” usada: os sacos ficam suspensos do solo, amarados por cordas entre as árvores do pequeno terreno que possuem. São meios ou formas encontradas para superarem as dificuldades de espaço, a investida de animais e a deterioração do material.



FIGURA 15: Conservação e proteção do material

A origem desses sacos, chamados de bags pelos catadores, é fornecida em parte pelos próprios compradores, porém em quantidades limitadas. Essas embalagens, sendo insuficientes, obrigam os catadores a recorrerem a centros comerciais de grande face para conseguirem outras embalagens descartadas pelos mercados, sendo reaproveitadas por eles.

Luiz: *Esse bags grandes (sacos), e ele que fornece prá gente, a gente não tem vasilha, ne fia, esses grandãos é ele, ele dá 2 pra mim e 3 pra fia, cada vez que ele vem[...], ele fornece, esses aí no mercado a gente arruma, só o que ele traz não chega para gente botar [...].*

Em meio a diferentes dificuldades, essa atividade traz a motivação, caso o espaço geográfico permitisse, de ampliar seus “negócios”. Quando falam do espaço geográfico, estão revelando a tomada de consciência ambiental, novamente o respeito ecológico, pois sabem que não podem estocar demasiadamente seus materiais por questões sanitárias que implicariam danos não somente ambientais, mas comunitários.

A falta de estrutura para desenvolver essa atividade, a idade avançada, ela com 56 anos e ele com 58 anos, o transporte do material coletado de forma braçal, não inibem os seus desejos de investimentos para poderem avançar na superação de seus problemas, provocados pela exclusão imposta pelo mercado de trabalho. Eles deixam clara a busca pela própria autonomia. No planejamento doméstico, o sustento familiar é declarado pelos recicladores quanto à economia informal pela qual são conduzidos.

Valdir: *E assim também a entrada, esse trabalho, o retorno econômico é pro sustento da família também?*

Luiz: *Ajuda.*

Maria: *Ajuda [...], é, um monte, um monte, eu to pagando meu INPS [...], assim por conta com esses serviços que temo fazendo.*

Luiz: *Ela pagou o micro-ondas só com o [...].*

Maria: *É, pago minhas continhas também, tudo com esse meu serviço.*

Luiz: *Se eu fosse mais novo, uns 30 anos [...].*

Maria: *Se nois tivéssemos lugar né seu Luiz, ma.*

Luiz: *Um terreno só pra isso aí.*

Valdir: *Vocês iriam investir mais?*

Luiz: *Uns 30 anos mais novo, ma eu ia fazer na minha vida fazer só isso na vida, material tem.*

Valdir: *Isso, material tem.*

Luiz: *É só te vontade.*

Valdir: *Sim, é só ter vontade que...*

Luiz: *É como eu lhe falei, essa senhora que compra de nois, ela é enfermeira aposentada do hospital Pompéia, trabalha parêlho com o*

marido, ma tão feitos, ne fia, 1 camionete só pra passear, 3 caminhão, trabalham, trabalham.

Maria: *É.*

Valdir: *E vocês?*

Luiz: *E nós ajuntamos no braço, não, não temos carrinho, não temo nada, nada, nada, né fia.*

Maria: *É.*

Luiz: *No braço, aqui no bairro tudo nois conhecer nois.*

Esse espaço geográfico é revelador de conhecimentos que são construídos nas relações pessoais e interpessoais que vão se estabelecendo também em função da(s) atividade que desenvolvem.

A expressão *fia* (é fia, né fia), correspondendo à filha, que aparece na entrevista, expressão constantemente repetida por seu Luiz, é outro elemento de relação afetiva no tratamento e respeito que acontece com dona Maria. Eles são amigos e vizinhos, e formam uma espécie de sociedade anônima, mantendo posições diferenciadas.



FIGURA 16: Ela co-ajudante dele

Nesse trabalho em conjunto os catadores de lixo destacam-se pelo serviço prestado à realidade da comunidade e não somente como um trabalho visando à sobrevivência. Na entrevista realizada com o seu Luiz e a dona Maria, podemos observar uma postura de submissão da mulher, cujas falas consistem, sobretudo, numa confirmação do discurso do seu colega homem. No que diz respeito ao comportamento não-verbal ela se apresenta como uma ajudante do ator principal, segurando o microfone, como podemos observar na figura acima, durante toda a entrevista para que *ele* possa se exprimir, mesmo quando ele solicita sua aprovação.

Esse comportamento é repetido na entrevista coletiva com os cinco (5) sujeitos, na qual *ela* não se pronuncia em nenhum momento. Observa-se, porém, que a variável gênero se

cruza com outras variáveis e é na confluência delas que parece se situar o “mutismo” observado nessa situação. Ela é mulher, mas também a única analfabeta do grupo e negra. Essa última característica apresenta um sentido particular na região, cuja história é marcada pela imigração italiana e alemã. Esses elementos parecem se reproduzir como condições possíveis de outra *exclusão social* que poderia se reproduzir no seio da comunidade periférica.

Em um pedaço de papel, em forma de planilha, seu Luiz nos mostra o controle de todo trabalho realizado durante um mês, no qual tudo está anotado, deixando ver o gerenciamento de um sistema administrativo ou organizacional interno. Tudo o que relata ou fala, todo o movimento operacional está registrado não somente no papel, mas também na memória.

O balancete mensal apresentado evoca conhecimentos implícitos de matemática ao falarem da pesagem, do preço, do tipo de material entregue. Ao pesar o papelão e os derivados de plástico, contabilizando quantos quilos no final do dia ou do mês foram arrecadados nas ruas da vila.

Nesse(s) fragmento(s), revelam que o cálculo matemático é utilizado diariamente em seus afazeres. O que podemos observar na entrevista concedida é que em nenhum momento aparece o suporte para as “contas matemáticas”, como calculadora. Toda contabilidade é escrita ou feita a mão, no aproveitamento de papéis rascunho recolhidos da própria coleta.

Essa arrecadação mensal é transformada em valores econômicos. O valor diário, semanal ou mensal proveniente desse trabalho é investido em suas necessidades domésticas, desde a alimentação, saúde e no financiamento de material para manutenção de suas moradias.

Valdir: *E durante um mês vocês, assim, por exemplo, o senhor falou da classificação, o que é plástico, o que é papelão, quantos quilos recolhem. O senhor falou da classificação, que é plástico, papelão, quantos quilos de papelão vocês recolhem por mês?*

Luiz: *Olha, nois, mais de 200 quilos.*

Valdir: *Mais de 200 quilos!*

Luiz: *Mais de 200 quilos. Só ali, [...], o senhor vê, tem mais de 100 quilos.*

Valdir: *Mais de 100 quilos!*

Luiz: *Até vou lhe mostra o papel.*

Valdir: *Isso, o senhor tem um papel com tudo anotado.*

Luiz: *Nós dois, no mês passado.*

Valdir: *Isso, isso.*

Luiz: *A última entrega, a última entrega, nois, nois entregamo pra ele, de papelão, ta marcado aqui olha, de papelão nois entregamos 134 quilos.*

Valdir: *Nós queremos mostrar aqui, o seu Luiz e a dona Maria, eles controlam tudo, aqui tem:*



FIGURA 17: Controle da contabilidade mensal

Os cálculos realizados para o controle dos diferentes materiais coletados em função do preço e do peso respectivos.

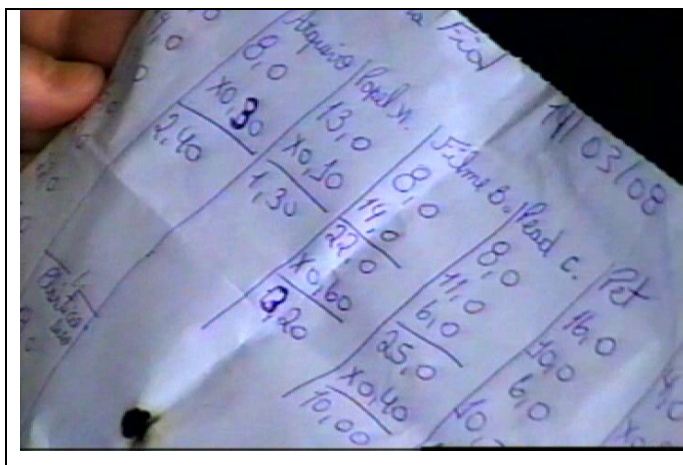


FIGURA 18: Os cálculos

A figura 18 mostra como os catadores utilizam a sistematização convencional para representação dos cálculos. No entanto, o que pensam e como pensam não segue a mesma lógica da sistematização convencional. Isso porque não há evidências representadas. Quando na soma de unidades, obtemos uma dezena ou na soma das dezenas obtemos a centena, convencionalmente isto é representado pelo número 1 colocado acima dos números na conta armada. Para a realização dos seus cálculos, nos parece que são operações mentais abstratas,

ou seja, os cálculos de "cabeça", e que os cálculos do papel são para registro ou uma espécie de documento para lembrar os valores num outro momento. Aqui ficou uma questão para nós, não percebida antes: como chegaram ao resultado final? Ou como eles sabem que o resultado final não está errado? Provavelmente fazem a soma por meio de uma estrutura particular. Observam-se assim conhecimentos operatórios, com esquemas de ação identificáveis pela repetição dos procedimentos observados na figura acima. Os procedimentos para o cálculo com decimais revelam também esquemas eficazes para uma classe de situações específicas. Se o procedimento de entrevista não permitiu uma análise mais fina desses esquemas de ação, parece-nos que essa atividade permite também um desenvolvimento de conhecimentos matemáticos necessários implícitos às práticas de trabalho. Entretanto, apesar de constituir-se como uma atividade neutra do ponto de vista do gênero na comunidade, observa-se que no casal, *ele* seria o guardião desse conhecimento, no qual vai até o seu pequeno "escritório", dentro de casa buscar sua folha de contas na qual tem tudo anotado. Assim, se atividade é neutra, a matemática parece ainda constituir-se com uma marca social masculina. Esses dados corroboram os resultados obtidos por Acioly-Régner (1994), no trabalho realizado junto às mulheres que trabalhavam nos canaviais, no nordeste do Brasil, que consultavam seus maridos quando tinham suas dúvidas matemáticas.

Luiz: *Tudo marcadinho.*

Valdir: *Quantos quilos de papelão, quantos quilos, dessas garrafas plásticas, então aqui vocês tem uma verdadeira matemática!*

Luiz: *É, tem tudo marcadinho. Tudo tem seu preço, o senhor vai vê ali, aqui o papelão, ali tá o preço do papelão, aqui o arquivo, aquele do caderno, ali o peso aqui o preço. Aqui o plástico duro, a pesagem aqui o preço, aqui o papel misto, aquele mais colorido, o preço, o fio de branco, o plástico branco que eu mostrei ali, tem ali o peso, o preço, o peso PEAD colorido o da ki boa que é de amaciante o peso, o preço aqui também.*

Valdir: *Até as tampinhas das garrafas.*

Luiz: *As tampinhas, é, é pesado.*

Valdir: *É pesado!*

Luiz: *Tá li, deu quase 4 quilos, né fia.*

Maria: *Sim.*

Luiz: *Quase uns 4 quilos.*

Valdir: *E assim...*

Luiz: *Latinha.*

Valdir: *Vocês pesam com o que? Vocês têm uma balança?*

Luiz: *Ele tem uma balança.*

Maria: *Ele traz a balança.*

Valdir: *Como é que vocês controlam a pesagem? É pesado?*

Luiz: *É pesado, ele bota a balança ali, na nossa frente né fia, pra conferir.*

Maria: *É.*

Eles esclarecem novamente que desejariam ter todo o equipamento necessário para o trabalho que desenvolvem, mas por falta de condições a pesagem é feita pelas pessoas que buscam o material em suas casas e salientam a confiança estabelecida nas negociações. Já anunciados nos fragmentos anteriores, ao serem questionados sobre quem seriam essas pessoas, logo respondem:

Luiz: *Um casal.*

Luiz/Maria: *Com eles.*

Luiz: *Com eles, e tudo anotado, quando não vem ela, vem a filha dela.*

Valdir: *A filha!*

Luiz: *Vem a filha, vem pra certa né fia [...], mas é muito certinho. No dia 14 de março, o senhor vê [...], hoje é, é 11.*

Maria: *4, então não, não faz um mês.*

Valdir: *Hoje é dia 4 certo. Então quantas cargas vocês entregam por mês?*

Luiz: *Hoje entregamo uma, e quando dia 30 de abril temos outra carga pronta.*

Valdir: *Então o material que vocês reciclam é a cada 15, 20 dias.*

Luiz: *A gente entrega, em média 2 cargas por mês, 2 cargas.*

Valdir: *Vocês têm uma média, por exemplo, vocês nós falaram uma média mensal, e durante, uma boa carga, vamos dizer assim, durante o dia, vocês podem coletar quanto material, num dia às vezes?*

Luiz: *Quantos quilos o senhor que dizer?*

Valdir: *Quantos quilos?*

Luiz: *Olha eu acho que uns 50, não 50 quilos não né fia.*

Maria: *Não seu Luiz, 50 não.*

Luiz: *Mas uns 10 quilos, uns 10 quilos.*

Maria: *É porque a gente olha assim, o saco cheio, [...].*

Luiz: *Engana.*

Maria: *São bem livianinhos (leve, não pesado).*

Luiz: *É, é isso aí, dá [...], volume, mas dá pouco peso, né.*

Maria: *É bem livianinho esses plásticos.*

Luiz: *É, é.*

Nesses últimos fragmentos de nossa entrevista, percebemos que a dona Maria corrige por duas vezes seguidas seu Luiz. Na questão de datas, ele tem dificuldades para reter os dias e na estimativa de cálculo diário, ele também se engana.

9.2.2 O torneiro mecânico



FIGURA 19: A tornearia

O morador da Rua dos Cesteiros, seu José Camargo, torneiro mecânico, em suas entrevistas nos forneceu vasto conhecimento que contemplam áreas da mecânica, matemática, eletricidade, noções de administração de empresas, segurança, planejamento, organização de atividades, operação com máquinas e industrial manutenção geral.

Nessa entrevista, começamos perguntando o que ele poderia nos apresentar ou mostrar referente aos últimos pedidos recebidos. Bastante disposto, ele iniciou dizendo:

José: *Olha, temo aqui uma máquina, uma máquina de esmirilhação⁷⁶, para fazer rebarbeamento de peças que sai da fundição né, então dá um acabamento nas peças, tem várias maquininhas aqui que o rapaz vai começa uma empresa e nos fizemos aqui, tem uma pronta, temo só fazendo a parte mais técnica dela, ajuste, alinhamento, rotação, proteção, e vai faze a rebarbeação, oh.*

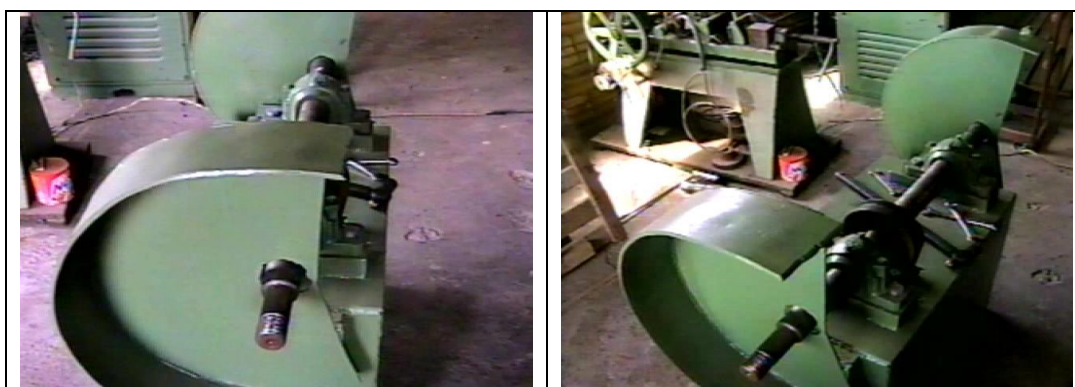


FIGURA 20: Máquina de rebarbeação

⁷⁶ A esmirilhação é um termo usado, também na mecânica, para tirar rebarbas de peças. O que fica sobrando, por exemplo, após a furação ou corte de uma determinada peça.

Valdir: [...] *como é o nome dessa máquina? Tem um nome?*

José: *Tem, ela é uma máquina de rebarbeação de peças.*

Ao falar da máquina de rebarbeação construída por ele, os conteúdos da área da mecânica estão bem integrados. As medidas de precisão, o eixo da máquina, a distância dos mancais, tudo deve ser calculado e pensado, muitas vezes sem ter um projeto-modelo, mas um simples desenho de orientação, construído por ele mesmo. A operacionalidade dessa máquina é composta por duas pessoas, outro elemento levando em conta antes de sua fabricação.

Após escutar e dialogar com seu cliente e este expressar de forma verbal seu pedido, o torneiro projeta a futura máquina. Como responsável pela parte técnica, deve saber do ajuste, alinhamento, proteção e segurança, para que o eixo, uma das peças principais, seja produzido com precisão. Deve ministrar uma série de elementos para o bom desempenho e funcionamento da máquina.

Valdir: [...] *o que seria essa parte mais técnica?*

José: *A parte mais técnica, é aqui o, é o eixo todo ele, vai o rolamento né, então é tudo: com medida de precisão, depois tem polca (polca é uma peça, nesse caso também fabricada pelo torneiro, para a máquina que ele está fabricando, roscada na ponta do eixo, como podemos ver na figura acima), uma polca esquerda, outra a direita pra sempre se atende aperta a pedra que vai pra não ter perigo de floxa (o mecânico, aqui se refere ao cuidado, segurança para não ter folga que a peça não se solte com o movimento, quando a máquina está ligada, funcionando). O que, que é a técnica? E vê a rotação da máquina, polia, que tamanho da polia vai no eixo, que tamanho da pulia vai no motor, pra tu te uma rotação né, essa máquina trabalha entre 1800rpms até 2500rpms e mais que isso ela não pode trabalhar, se torna perigosa né, de solta uma pedra, alguma coisa.*

Valdir: *Esse eixo foi o senhor que fez?*

José: *Todo ele foi tudo usinado. (quando ele fala de usinado(a), é que as peças as quais nos mostra foram trabalhadas no torno/torneadas).*

Valdir: *Tudo usinado. Como é o procedimento? Como o senhor faz um eixo desses?*

José: *Um eixo desses a gente pega é, é no torno né, tudo tornado, tudo usinado, na máquina.*

Podemos perceber, no fragmento acima, a dificuldade do torneiro de explicar o que está fazendo, a utilização do conhecimento predicativo fica evidente, e continua falando como se nós conhecêssemos o que nos apresenta.

Valdir: *Na máquina, sem desenho!*

José: *é esse foi sem desenho, foi pegando uma distância entre o mancal (peça que vai como suporte lateral da máquina), aqui tu pode vê, oh.*

José: *Aí tu 2 rolamentos aqui, 1 em cada mancal, aí tu pega daquela medida e parte quanto tu que pra lá, quanto tu que pra cá, comprimento, que distância precisa, à 300 milímetros, a ta tem mais o rebaixo, rosca, e assim a gente vai elaborando ela, depois é colocado os mancal fixado né, onde vai os rolamentos.*

Entre os trabalhos apresentados, o torneiro destaca o valor da experiência ou a prática que o sujeito vai adquirindo através dos tempos. Essa prática acumulada lhe autoriza e lhe dá confiança ao buscar soluções de problemas enfrentados e, por vezes, não previstos. Ele elabora novos esquemas, transformando peças, visando à utilização de material adequado, bom material, pois a qualidade é pensada em vista da durabilidade do que foi ou está sendo construído.

Valdir: *Então tudo é calculado também a partir de uma prática que o senhor tem.*

José: *a é tudo prática, [...].*

Valdir: *A experiência é que fala também.*

José: *A experiência que faz a perfeição.*

Valdir: *Ah.*

José: *A experiência é que vai fazendo sempre a perfeição.*

José: *[...] Faz 20 anos que nois temos.*

Valdir: *20 anos trabalhando nessa área aí!*

José: *Temo em roda disso aí.*

A reflexão sobre a ação a ser desenvolvida é outra contribuição que seu José faz aparecer em suas preocupações quando se encontra em situação problema:

Valdir: *[...] dentro dos trabalhos que o senhor faz aqui, o senhor lida assim diariamente com alguns problemas bem delicados vamos dizer que outros não conseguiram resolver, que trouxeram pra cá.*

José: *A maioria.*

Valdir: *A maioria, e sempre conseguiu resolver.*

José: *Não, eu nunca deixei serviço volta sem resolve, posso até desisti no momento assim...*

Valdir: *Naquele momento, mas não largou o serviço.*

José: *Não, até desisto, deixo pro outro dia, no outro dia de manhã cedo eu chego, porque, às vezes, tem que descansar a mente, dá uma pensada né, porque às vezes no momento chega aquela surpresa, tu não têm a idéia na hora, mas é um momento de tu refleti um pouco né começa te abre a cabeça, aí vem a experiência, vem vindo, vem vindo,*

tu vai puxando, daqui a pouco ta resolvido. Isso é a experiência, só que na hora tu não consegue, né, mas tem jeito, essa caixa ali oh, me incomodei com ela. Deixei ela pro outro dia, me complicou um pouco ali, aí deixei pro outro dia, daí eu vim e porque o negócio.

O torneiro mecânico, prestando serviços a diferentes empresas, também deve saber trabalhar com pedidos diferenciados. Ao ser perguntado sobre algumas peças que estavam em sua oficina, qual seria a sua função, prontamente nos responde:

José: *Essas peças aqui é um cubo de roda, oh, de camioneta F1000-D20, essas camionetas aí, só que aqui a empresa o que, que ela fez, o que ela fez, ela fez uns carro pra [...] pra carrega peça, então como eles não tinham, tinham que colocar os pneus de empilhadeiras entende, então como elas não tinham o cubo de roda pronta eles pegaram esse cubo de roda de F1000, agora que, que eu faço aqui, a roda de empilhadeira é bem maior né, o que, que eu faço aqui, eu marco uma furação maior aqui, pra nos bota na roda da empilhadeira. Esses é uns carros que ta trabalhando aqui [...] faz a parte fibra da [...] né, então esse carrinhos circulam dentro da empresa, tratorzinho puxa, por isso foi colocado roda de empilhadeira pra não ta furando pneu, batendo, e daí o tratorzinho puxa com as peças e vai distribuindo ne, dentro da empresa tem 3 carros desses aqui, e o que aconteceu agora, tem que fura elas pra bota o pneu de empilhadeira aqui.*



FIGURA 21: Cubo de roda

Continuando a explicação, toma o desenho dessas peças que tem em mãos, nos detalhando e fazendo a sua análise e interpretação.

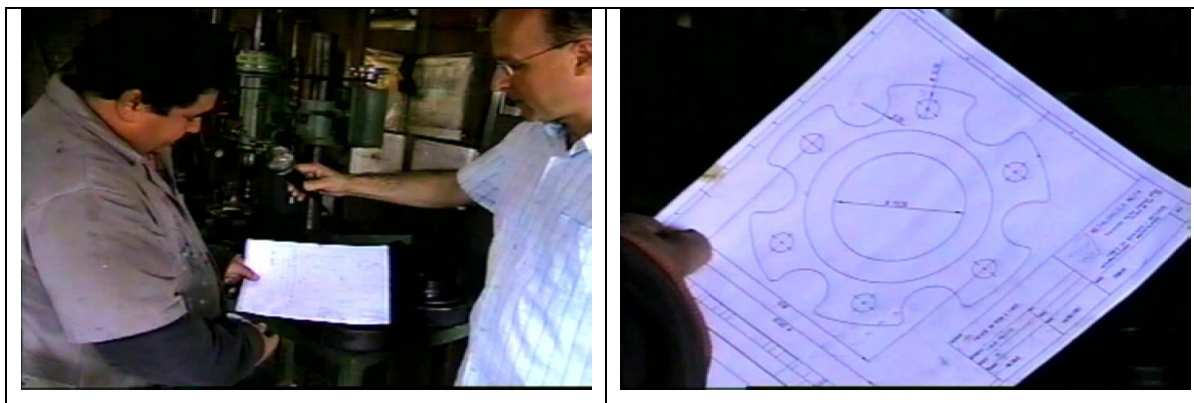


FIGURA 22: O desenho para a furagem do cubo de roda

José: [...] aqui ele manda o desenho pra nós pode pega a furação só, então são 6 furos aqui distantes oh, tem que te a medida igual entre um e outro furo oh, então ele tem que me manda o desenho porque ele tem que me da o centro da furação oh, de onde eu marco um raio, pra depois consegui marca os 6 furos aqui distante oh, então aí tem que te o desenho né, por isso eles me mandaram esses desenhos. Aqui é onde ta representado a furação oh, como vai fica oh.

A curiosidade prosseguiu em querer saber se ele trabalhava sempre com desenho mecânico:

José: Não, é um rascunho dá idéia e mesmo da gente né, é o caso desse eixo que eu te mostrei [...].

O desenho mecânico para ele se torna quase secundário, nos chamando atenção para a elaboração e construção de tal projeto, feito por ele mesmo. No entanto, nós podemos ver que as competências matemáticas subjacentes são explicitadas, quando ele mostra e vai falando de medidas, *os furos* da peça devem ficar equidistantes, pois se ele fizer um furo com a mediada fora do projetado, o cubo de roda não vai funcionar.

A construção de conhecimentos é colocada em ação através das competências, como adaptar noções de mecânica em situações emergentes no reaproveitamento de materiais reciclados. Excluído de outros financiamentos, seu José se vê na obrigação de encontrar saídas viáveis para tocar seu negócio, como a montagem e a manutenção dos próprios tornos. O trabalho que lhe assegura as necessidades básicas e sustentável da família exige também determinado investimento.

Em relação à origem das máquinas que estavam em pleno funcionamento em sua oficina, como os tornos, a máquina de serrar ferro, a furadeira e outras, quando questionado se as tinha comprado novas, ele declarou:

José: [...] *essa máquina comprei desmontada, montei ela.*

Valdir: *Montou toda ela?*

José: *É.*

Valdir: *Sozinho!*

José: *Motor não tinha, lá em cima, preenche os eixos, tornei a tudo de novo, montei fiz funciona, faz tempinho que ela funciona.*

Valdir: *E essa máquina aqui, e, é de corte de ferro?*

José: *Corta ferro, essa é uma serrinha de serra ferro. Bem antiga. Agora já tem uma fitas né, mais moderna, essa aí também eu comprei, desmontei, arrumei, organizei, funciona tudo, liga automático, serra.*

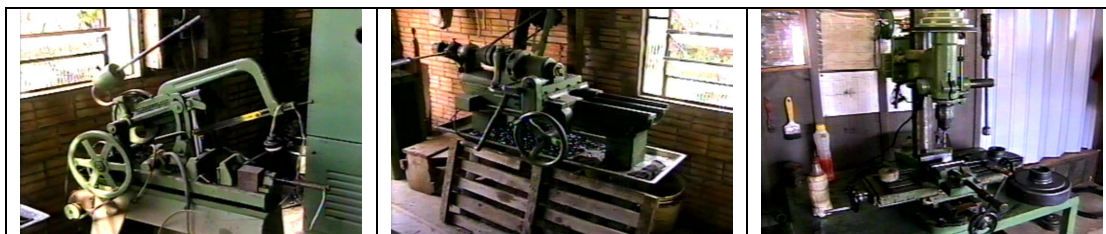


FIGURA 23: As diferentes máquinas da tornearia

A importância da relação familiar que se estabelece nesse local de trabalho ficou em evidência quando fala do filho, que o ajuda na oficina. O pai nos conta que seu filho estava na escola, porém passa boa parte do dia na oficina e o gosto que tem pela atividade desenvolvida pelo pai:

José: [...] *Ele se alevanta passa aqui sai, entra aqui, então ele tem que se acostuma, ah, mas ele gosta, o importante que ele gosta.*

Valdir: *Ele gosta.*

José: *Ele gosta de fazer, gosta de vê o serviço realizado, né. Vê funciona, que nem a máquina liga, vê funciona pra ele é prazeroso, isso aí, né.*

Valdir: *É prazeroso, e o senti assim, esses dias conversando com ele que, ele é bastante curioso né, ele quer saber como é que a coisa funciona.*

José: *Ele que sabe como a coisa funciona.*

Valdir: *E dá as idéias?*

José: *Dá.*

Valdir: *Da às idéias...*

José: *E bom porque explica só às coisas pra ele, porque é uma vez só.*

Valdir: *Uma vez só.*

José: *Depois ela já pega uma experiência naquilo ali, e mexe com as ferramentas tudo, o guri é inteligente, ele tem vontade.*

Valdir: *Tem vontade, com o apoio de pai.*

José: *A não, se depende de mim, ele.*

Valdir: *Vai longe.*

José: *Ah [...].*

Valdir: *Um grande engenheiro.*

José: *Com certeza, só se ele não quiser estuda, mais é um engenheiro com prática, esse vai se um dos bons. Engenheiro já com prática, né. Se forma com prática junto.*

A estrutura ou local de trabalho é um indicador ou sinalizador da falta de recursos econômicos. A tornearia de seu José é parte de sua casa, onde adaptou garagem e oficina mecânica. Esse espaço de atuação é limitado, mas representa sua autonomia, revelando a busca de melhorias na fabricação das próprias máquinas. Essa busca constante no aprimoramento de seu trabalho, no cuidado e na reflexão, o incentivo dado ao filho, nos lembra Freire (2004), quando fala da busca e a luta do ser humano pela sua autonomia.

Os muitos anos de atuação nessa área, a prática adquirida, lhe dão noções de administrador de empresa, atividade que lhe confere caráter de pequeno empresário na prestação de serviços à comunidade local, centro e região. Isso pode ser confirmado pelo número de clientes que entram em sua oficina e as chamadas para consultorias.

O que nos chamou a atenção é que a oficina de seu José é administrada e frequentada somente por homens. Não vimos nenhuma mulher entrando em contato, fazendo pedidos ou trazendo serviços ao torneiro mecânico, durante as nossas entrevistas. Poderíamos pensar que esses locais de trabalho seriam reservados a dominação masculina, Muraro e Boff (2002), onde somente homens poderiam fazer-se presentes.

O local de trabalho nos ajudou a identificar certa “cultura” que vai construindo imagens e determinando quem pode ou não desenvolver diferenciadas atividades, acusando as diferenças que vão se produzindo em torno das questões de gênero, mesmo que sejam lugares públicos. O ambiente de trabalho veio a colaborar com a nossa investigação em saber mais sobre quem se faz presente nesse meio. Não foram vistas decorações que traçam características femininas, e a própria linguagem do torneiro mecânico com sua clientela aponta uma atmosfera essencialmente masculina.

9.2.3 A costureira

A costureira dona Noedi, em seu pequeno atelier, nos apresenta um panorama de conhecimentos que cruzam por áreas da moda-estilo, cultura, marketing, administração, técnicas de cores, identificação de materiais, a matemática e a operação com máquinas de costura.

O seu conhecimento foi sendo também construído em torno da prática que adquiriu com o passar dos anos, tomando posturas críticas face ao mundo da moda e da costura. Quando questionada o que seria prática, a costureira responde dando exemplo, deixando nitidamente aparecer a experiência adquirida e a transferência de conhecimentos, assimilação, quando já com sua tirinha, tomava medidas de suas bonecas de pano, que serviam como seus manequins, ela conta lembrando-se de sua adolescência.

Valdir: *Então mais uma vez a senhora ta falando que nesses 20 anos de costureira, nesses 20 anos, a senhora fala que também acumulou bastante prática, conhecimento a partir da prática. Por exemplo, o que seria a prática pra senhora?*

Noedi: *A prática, olha, a prática eu olho assim numa pessoa, numa roupa eu já noto o defeito, né, acho eu que é isso aí.*

Valdir: *Olho clínico!*

Noedi: *É, olho clínico, ontem, por exemplo, eu estava assistindo a televisão e a Bruna Lombardi, com um vestido horrível, tudo torto, tudo torto, o decote torto pra cá, o seio dela aparecendo aqui, que era só um lado, eu disse olha só que baita defeito, uma atriz famosa, e com um vestido tão mal feito assim, né. A gente enxerga a pessoa que tem a prática, ela enxerga de longe né.*

Na passagem acima, podemos observar que a costureira mostra sua competência ligada a um estilo o qual a simetria seria o desejado, e que tudo que sai dessa norma, para ela, vem a ser considerado como um defeito. Quando sabemos que, atualmente é realmente a dissimetria que marca certos estilistas.

Valdir: *ótimo, ótimo.*

Noedi: *Então é assim, às vezes noto, se é gente minha, eu já digo olha isso aí não ta certo, leva lá em casa que eu vou te acerta isso aí pra ti né, então acho que isso é a prática.*

Valdir: *A prática que fala.*

Noedi: *E isso, e fala pelos olhos.*

Noedi: *Eu, pouco a prática, ninguém me ensinou, eu não aprendi com ninguém, porque até os 16 anos eu só trabalhei de doméstica né, mas eu sempre tinha na cabeça, desde pequena, eu fazia roupa de boneca,*

eu tava sempre lidando, cortando, fazendo roupa de boneca, era uma, fazia de minhas bonecas, bruxas de trapo, eu tinha roupa pra inverno, verão, meia estação, sempre né, então é porque eu tinha já aquela vocação né.

Valdir: *As bonecas, já eram um pouco os manequins.*

Noedi: *E, já eram os manequins.*

Valdir: *A senhora já ia tirando medidas delas.*

Noedi: *Tirando as medidas delas, e ali eu não tirava com fita métrica, era com uma tirinha, eu tirava com uma tirinha.*

A tirinha usada para tirar as medidas de suas bonecas faz aparecer os instrumentos de medida informal, instrumento que nos fragmentos a seguir vai detalhando a maneira como fazia e como registrava as medidas.

Valdir: *E as tirinhas tinham medidas em cima.*

Noedi: *E, aí eu calculava o tamanho delas, cortava, botava a tirinha, e costurava né, media aqui nas costas, botava tirinha, cortava né, aí eu pregava ali um papelzinho com as iniciais costas C, busto B, as cinturas assim, tudo e assim foi indo, foi indo, e eu olhava uma pessoa, uma roupa numa pessoa, eu tinha certeza que eu ia fazer.*

A valorização da atividade desenvolvida como costureira faz com que ela busque sua autonomia através do tempo na confecção de roupas, conquistando espaço para vender seu produto e atraindo a clientela não somente da comunidade local, mas regional, e como vimos, construindo seus próprios instrumentos de medidas.

Noedi: *Olha, eu comecei a costura, eu tinha 18 anos pra fora, assim pra fora né, até naquela época eu tinha uma maquininha daquelas de pedal que não era luz, depois fui melhorando, comprei uma assim, que nem essa, aí, eu sempre continuei trabalhando em firma né, e aí, conforme dava eu comprava uma máquina a mais, e, em 1988 eu parei de trabalhar em firma, aí eu parei e comprei mais uma máquina de verlo, (nome dado a máquina de costura elétrica para fazer diferentes acabamentos) e aí eu só fiquei em casa, então, 88, faz o que 22 anos, por aí, 20 anos é, então nunca mais trabalhei fora, então agora já me aposentei tudo, né, e continuo trabalhando.*

As máquinas existentes em seu atelier têm custos altos de reparação por serem elétricas e exercerem várias outras funções utilizadas, como dito anteriormente, para melhores acabamentos.

Valdir: *[...] a senhora foi aos poucos, foi comprando algumas máquinas, conforme as condições também do trabalho, do tempo. Que tipo de máquina que a senhora tem aqui?*

Noedi: *Olha, eu tenho aqui a máquina de verlo, né, que é pra fazer os acabamentos, eu faço tudo na máquina de verlo, aqui é uma máquina de costura reta industrial né, e essa aqui é uma máquina que faz tudo que é acabamento, até uns bordadinhos, desenhinhos pra fazer uma toalhinha, um guardanapo, uma coisa assim, é, caseia também.*

Valdir: *E para cada máquina tem que ter seu conhecimento, porque trabalha de forma bem diferente.*

Noedi: *Bem diferente, bem diferente, é como essa aqui costura reta, bota ali vai embora, então tem tudo os aparelhos pra troca, pra borda tem que trocar, essa é bem diferente né, agora aquela ali é como essa, tendo bem fiadinha, bem como que se diz, lubrificada, não tem problema, e isso aí.*



FIGURA 24: Máquinas de costura

Ela nos fala das estratégias para alcançar seus objetivos, o marketing de seu produto, que lhe proporcionou confiança local, expandindo sua produção, nas diferentes estações do ano.

Noedi: *[...] quando eu vim mora aqui no bairro, não tinha conhecimento com ninguém, então eu fiz muita roupa pra vender, pra começar vendendo, pra fazer te o conhecimento com os moradores e oferece meu trabalho e diz que eu costurava, então eu fiz muita camisa, muito jogo de lençol, abrigo, então quando eu entrei aqui no bairro, fez 20 anos no dia 9 de março, eu não sabia, ninguém me conhecia, então eu comecei andando nas casas, vendendo, então eu fazia muita camisa, fiz bastante, tinha dias que eu fazia 11.*

Noedi: *[...] é aquele tempo usavam camisas estampadas, assim cores variadas, então foi assim também, porque eu sempre fui assim, se não dava uma coisa, vamos fazer outra né, e quando eu vi eu tava com freguês assim, aí um moço, um rapaz daqui de frente que veio mora ali, ele comprou 3 peças de lã, lã pra inverno, e me trouxe uma outra máquina, que naquele tempo eu não tinha essa, mas ele trouxe uma industrial, e ele me trouxe pra fazer jaqueta, jaqueta de lã, muito linda as jaquetas, eu fiz 90 jaquetas pra ele vender.*

Aqui as capacidades de transferência de competência, para tecidos diferentes: estampado, liso, e outros modelos, fazem perceber também o tipo de roupa que vai acompanhando as diferentes estações do ano.

Em relação às preocupações para bem atender seus clientes e as dificuldades que enfrenta na manutenção de sua produção no conserto de máquinas, a compra de tecidos, fios e outros materiais, ela relata que, por vezes, sofre com as reclamações, mas tem consciência de que age corretamente, visando ao justo valor cobrado na prestação de seu trabalho.

Noedi: [...] diz que eu sou meia careira, eu não sou careira [...], porque as máquinas, se elas dão um problema, chamo o mecânico aqui em casa, tudo é caro, em fim né, eu cobro aquilo que eu sei que vale sabe, então dizem tu meia careira, então eu levei lá na outra ela estragou eu tive que trazer, viu agora tu vai te que paga 2 vezes, tu pagou lá, agora paga aqui, né, então às vezes elas né dão nos dedos mas eu digo faze o que, mesmo assim né eu não sou careira, tenho certeza que eu não sou, [...].

A costureira faz questão de salientar que trabalha com medidas e que estas também mudam, dependendo do tipo de tecido para a confecção, seja calça ou camisa, diferenciando os preços nos serviços prestados.

Noedi: Cada pessoa que vem eu tiro a medida [...] eu trabalho com as medidas, tiro às medidas, corto, boto em prova, a pessoa vem experimenta, fica praticamente certinho. É difícil não da certo.

Noedi: [...] tem tecidos bom de costura e uns horríveis de costurar, então isso aí também conta a diferença no preço, um pouquinho mais, que nem às sedas, seda e horrível, aquele tecido que fica escorrendo, corre debaixo da máquina, que são difíceis de lida. Muda muito [...] tem tecidos de seda muito ruim, em fim, pra uma camisa tem que ser um tecido ou uma micro fibra, ou algodão, uma coisa assim boa, um tecido bom um tecido né, um tecido muito bom, que também eu faço pra mim, bem usado é o crepe, crepe de seda.

Perguntamos se tinha lembranças de problemas acontecidos, de pessoas terem trazido alguma peça estragada por outras costureiras e se ela tinha conseguido consertar.

Noedi: [...] muitas vezes, de cortarem, mandar fazer a barra, e cortarem curto, e aí eles trazem aqui porque eu faço aquela barra de loja, é eu tiro a calça de brim que geralmente hoje é de brim, a gurizada usa, o pessoal usa, então eu faço aquela bainha de loja que ninguém faz aqui pelo menos que eu saiba, ninguém faz, então eles trazem tudo aqui pra mim, tem sábado assim que eu faço barra em 20 poucas calças. É que eles comprem na época de pagamento e já

trazem direto aqui pra mim, [...] eles levam noutra, cortam errado, deixa curto, aí eles vem escuta, a mulher lá estragou minha calça, tu volta lá, se ela não te entregou os pedaços tu traz ligeiro que eu te arrumo, então aí eu coloco a barra da loja, que não fica aparecendo nada e tá resolvido o problema.

Os erros cometidos:

Noedi: *[...] uma vez uma senhora trouxe um tecido até ela já faleceu, lá de perto do hospital Fátima, ela foi minha freguesa, ela trouxe um tecido pra eu fazer uma saia justa pra ela, aí tirei as medidas tudo certinho, aí quando fui olha no caderno, às medidas tava menos, tava menos, aí eu peguei um pedacinho do tecido fui lá [...], comprei igualzinho, fiz ela não ficou nem sabendo e aquela fiz pra mim, eu também já tava precisando de uma saia preta, então, foi a única vez na minha vida.*

A situação de exclusão social não ficou ausente na vida da costureira da Avenida dos Metalúrgicos. Ela conta a trajetória de vida e como conseguiu se estabelecer com sua família:

Noedi: *[...] porque eu não tive oportunidade, a te pra estudar nada, meu pai era pobre, não podia, lá do interior bem lá no fundo mesmo, então eu agradeço muito a Deus, por que isso aí foi um dom que ele veio junto comigo quando eu nasci.*

Com sua fita métrica em mãos, apresenta resultados os quais mostram que nas atividades da costura os conhecimentos matemáticos estão presentes. O domínio da medida aparece como o elemento matemático mais importante. Quando entrevistada, ela mostra, através das atividades, vários conhecimentos matemáticos que ela não reconhece como tais, apresentando algumas resistências à palavra matemática, mas cujo domínio é imprescindível para a confecção correta das roupas e para a manutenção da clientela. *As representações sobre a matemática, reservada ao sexo masculino, se formam em contextos que vão além do quadro escolar*, como escreve Acioly-Régnier (2000), caso ou exemplo trazido e confirmado pela costureira.

Noedi: *[...] porque eu fui fazer um curso, aí teve uma época [...] tavam dando curso, eu fui fazer, e aí eu não entendia nada matemática da professora lá no quadro, eu disse: professora eu não entendo nada sua matemática aí, porque eu entendo um pouquinho de costura, então tu passa na loja e compra 2 tecidos, tu faz uma blusa assim, assim, e uma sainha. No dia de entrega os diplomas tu vem aqui, eu fui e tirei o segundo lugar, mas eu tirei o segundo porque eu não participei do curso né, é isso aí.*



FIGURA 25: As medidas com fita métrica

No que se refere à medida do tecido para confecção de uma calça normal de número 44, a costureira nos fala que se deve estar atentos a detalhes. A parte de trás deve ser maior três (3) centímetros do que da parte da frente, cortes chamados cavalo ou avião, em que ela trabalha somente com medidas feitas por fita métrica e não com manequim. Explica que poucos trabalham com medidas, a maioria prefere os manequins. No cortar e provar, ela fala de segredos de medidas aos quais o profissional deve estar atento para não perder a peça/tecido.

Valdir: *Hoje a senhora vai nós mostrar a fabricação de uma calça.*

Noedi: *De uma calça, agora eu vou medir aqui uma calça pra fazer uma calça, as medidas de uma calça, isso.*

Valdir: *E como é que são os detalhes [...] Qual é o conhecimento que se passa aqui.*

Noedi: *A calça é o seguinte, [...] a parte de trás ela é 3 centímetros maior do que a parte da frente, né, como se diz o cavalo, uns dizem o avião, né, assim, né, então é assim a parte de trás maior do que da frente, 3 centímetros, né.*

Valdir: *3 centímetros.*

Noedi: *Tem gente que diz avião, outros dizem cavalinho, cavalo né, então assim é, então aqui é a perna da calça, o comprimento dela né, que eu botei aqui, e aqui é a cintura, então como aqui eu botei 100 de quadril, eu vou bota 100 aqui de cintura, assim oh, aqui assim, aqui.*

Valdir: *100 de quadril e 100 de cintura.*

Noedi: *É, 100 de cintura porque aí tem que fica uma folga aqui na cintura.*

Valdir: *Isso tem que sabe, tem que calcula a folga também.*

Noedi: *Já coloquei aqui 100 porque vai ficar uma folga aqui, e depois aqui também, 2 também, 2 folguinhas a cada lado, então é assim aqui, e os pensezinhos para acertar, ajeitar na cinturinha tudo então é assim, aí é outra parte ela é cortada menos e isso aqui, ela é depois, a parte da frente, então.*

Valdir: *Então são cálculos que tem que se saber antes.*

Noedi: *Sabe antes, é, tem que saber antes disso, que nem assim, por exemplo, vou lhe fazer uma calça por senhor tiro ali 100 de quadril, mas aí eu coloco 110, mais a diferença do cavalo, né, isso aí [...].*

Valdir: *E a senhora diz que dá exato, como é, tem algum segredo que a senhora sabe que dá exato, pra evita um erro, tem algum cálculo, assim que tem que ser exato pra não perde a peça, ou estraga a peça.*

Noedi: *[...] a costura feita em casa ela sempre tem, a gente deixa uma folguinha, não é com a costura, as roupas compradas, que não tem folga nenhuma né, mais a que a gente faz em casa a gente sempre deixa um pouquinho. Uma folguinha, no caso ficou apertado, ficou grande ajusta, assim, esse é o segredo né.*

Outras peças, outras medidas!

Noedi: *Camisa, por exemplo, aqui no ombro ela é 2 centímetros, a parte das costas maior também que aí ela vem pra frente um pouquinho a costura né, assim também, e aí é assim conforme eu não faço por modelagem, eu faço pelo, com a fita métrica, por medidas então conforme o manequim, o tamanho da pessoa né, é aí é conforme o tamanho da pessoa.*

9.3 SÍNTESE DOS CONHECIMENTOS IDENTIFICADOS: O CURRÍCULO INFORMAL DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS

A tabela abaixo apresenta uma síntese dos diferentes conhecimentos identificados dos cinco (5) sujeitos prototípicos. A análise faz aparecer que eles abordam noções desses conhecimentos os quais são necessários em suas atividades diárias. Eles e elas não possuem um diploma oficial. Assim podemos dizer que esses conhecimentos construídos e trabalhados de outra forma certificam o currículo informal desses sujeitos, desenvolvido e revelado através de suas práticas e linguagens, em seus ateliers.

TABELA 63: Conhecimentos identificados

Sujeitos	Conhecimentos
Os catadores de lixo	Administração, ecologia, economia, geografia, matemática, planejamento doméstico, química, relações interpessoais.
O Torneiro Mecânico e seu Filho aprendiz	Eletricidade, matemática, manutenção geral, mecânica, noções de administração de empresas, operação com máquinas industrial, organização de atividades, planejamento, segurança.
A Costureira	Administração familiar, cultura, identificação de materiais, marketing, matemática, moda-estilo, técnicas de cores, operação com máquinas de costura.

CAPÍTULO 10 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Nesse capítulo, pretendemos evocar, sobretudo, o conhecimento predicativo dos sujeitos em situação de entrevista de autoconfrontação cruzada. Aqui, o mais importante estaria centrado sobre o que eles dizem sobre o que estão fazendo, ou comentando sobre os conhecimentos dos colegas, ou ainda respondendo de forma explícita às questões do pesquisador. Observamos também outros fenômenos que podem ser identificados numa entrevista coletiva de autoconfrontação.

No dia 30 de junho, das 18h às 20h30, os sujeitos selecionados que participaram da segunda filmagem, a convite do pesquisador, estiveram juntos para ver o vídeo produzido a partir das entrevistas individuais. O encontro possibilitou debate e observações que também ficaram registradas.

Queremos assinalar que nessa data, por questões de leis acadêmicas e pela privacidade de cada entrevistado, foi assinado um *termo de consentimento* pelos sujeitos de nossa pesquisa nos autorizando a divulgação das entrevistas realizadas, individuais e coletiva: filmagens, fotos, como suas identidades civis, termo que podemos consultar no anexo 18.

A entrevista coletiva com os cinco (5) sujeitos prototípicos da pesquisa se deu fora de seus ambientes de produção de trabalho, dando a possibilidade de se conhecerem melhor.

10.1 O ENCONTRO DOS SUJEITOS PROTOTÍPICOS

A ocasião de mostrar o trabalho que vinha sendo realizado foi também a oportunidade de marcar um encontro entre os sujeitos estudados para que eles pudessem se conhecer melhor. Assim, o pesquisador consultou o grupo, vendo horários e datas para que todos pudessem se encontrar, viabilizando também o lugar e o meio de transporte.

No primeiro momento da noite, foram-lhes apresentados os vídeos registrados individualmente em seus ateliers. As figuras selecionadas abaixo nos ajudam a ver que toda atenção do grupo estava voltada às entrevistas que se passavam na televisão sendo eles os principais atores. Os risos, olhares emotivos, palavras e gestos se manifestaram ao estarem se vendo em seus ambientes de trabalho e moradia.



FIGURA 26: Olhando as entrevistas individuais realizadas em seus ateliers

O grupo permaneceu numa posição passiva, confortável sem maiores preocupações. A concentração focada na tela se estabeleceu como prioridade.



FIGURA 27: Integração e conhecimento

Os comentários de proximidade eram visíveis, porém não foi possível registrá-los, pois eram feitos em forma de “cochichos”, sendo difícil identificar o que falavam um para o outro, como os catadores de lixo. As palavras como: *olha, sou eu, ta vendo*, ditas com certa emoção foram capturadas.

A espontaneidade, a simplicidade e o encontro de uma mesma linguagem se tornaram elementos fundamentais para a interação do grupo. A observação maior, focalizando as questões de gênero, foi uma reserva mais visível no comportamento das mulheres. Os homens ficaram mais à vontade, tomando o rumo da conversa, falando com maior liberdade.



FIGURA 28: Os sujeitos prototípicos da pesquisa

10.2 O DEBATE ENTRE O GRUPO ENTREVISTADO

No segundo momento desse encontro, o grupo foi convidado pelo pesquisador a uma entrevista coletiva de autoconfrontação, em que os sujeitos, após terem assistido à obra produzida, sendo eles os operários dessa construção, trataram três questões básicas: *a questão do conhecimento, a exclusão social e a questão de gênero*. Essas são questões norteadoras de nossa investigação, tendo como objeto interiorizado a *matemática*, que fez parte de nossa discussão e que nos serviu como ferramenta para trabalhar as diferentes representações que caracterizam nossos sujeitos, pertencentes a comunidades periféricas formadas por homens e mulheres.

Os sujeitos confirmaram que seus trabalhos são fonte do sustento familiar, e que todo conhecimento alternativo vai se aperfeiçoando em vista de melhorias econômicas. Como: ao tratar bem seus clientes, fazer o torno mecânico trabalhar com segurança e precisão, pensando na qualidade da produção, que o corte e a costura estejam na “moda” e, na coleta de material descartável, passar ideias e sugestões de melhor cuidar o meio ambiente. A seguir as questões coordenadas pelo pesquisador que foram conduzindo o diálogo entre o grupo.

10.2.1 A questão do conhecimento

O mérito dessa população investigada, muitas vezes marginalizada ou descredenciada do ambiente intelectual, é que são promotores da civilização em situações complexas. O conhecimento como movimento e pensamento é retratado na prática e na experiência dos sujeitos estudados.

Eles tiveram uma educação diferente, viveram em ambientes diferentes e promovem culturas distintas. As capacidades estão bem presentes em suas atividades, as quais, realizadas por elas ou eles têm o conhecimento em contínua metamorfose. No entanto nem sempre o que sabem fazer é descrito ou elaborado teoricamente.

As constatações feitas na realidade em que estamos implicados apresentam conhecimentos construídos que poderiam ser classificados como novos paradigmas para realidades emergentes.

Valdir: [...] vocês testemunharam o trabalho que vocês fazem, muitos não tiveram a oportunidade de estar no colégio, não estudaram. [...] A prática [...] é importante no conhecimento?

10.2.1.1 A costureira

Noedi: *Eu sempre digo: que vale mais a prática do que a gramática! [...], pra mim, vale mais a prática do que a gramática, porque seria bom se eu pudesse te estudado ne, eu não tive condições [...].*

10.2.1.2 O torneiro mecânico e seu filho

José: *E isso aí, e que nem ela disse, a gente fica com vontade de ter estudado, tu imagina se um profissional tendo uma perfeição com estudo [...] [...], pois é essa, ela (Noedi), uma estilista de nome, se tivesse estudado, com a prática de costura [...], todo mundo, já pensou, se fosse mais novo [...] [...].*

Nessa passagem, a solidariedade se repete quando seu José entra em defesa, agora, da costureira e, de forma indireta, a todo grupo, para o qual as possibilidades de estudos lhe teriam dado maiores proporções de reconhecimento de suas atividades, como costureira.

A necessidade faz com que esses sujeitos definam o valor educacional formal diferentemente do sujeito que nasceu em áreas mais “centrais”, a tal ponto de passarem por sacrifícios econômicos e outros para a manutenção de seus filhos em redes de educação formal, mesmo tradicional. Tomamos como exemplo explícito seu José que tem seu filho em uma escola de ensino formal.

Valdir: [...] temos o Kaué [...] participando de forma bem concreta e direta. Kaué, como você define conhecimento? O que é conhecimento?

Kaué: *É ser humilde né, aprender um pouco com um, um pouco com outro, não ser muito teimoso. Meu pai disse que eu sou meio cabeça dura. [...] meu pai diz que eu [...], teimo um pouco, mas [...], pra mim é aprender, sabe aproveitar o que o outro passa pra gente, a vida é assim, um passa pra gente, a gente passa pra outro, tipo ele não teve a chance de aprender com o pai dele porque o pai dele morreu cedo, mas ele tá passando pra mim, de repente eu vou passar pra meu filho, meu filho vai passar pro filho dele, assim vai [...], é uma parte que a gente vai aprendendo com os pais, daí a gente faz um curso, se*

aperfeiçoa mais e melhor assim, tipo aprende mais [...] vê como é. [...] meu pai me ensina bastante ali dentro, mexe com paquímetro, [...].

Numa linguagem simples, o filho expressa o conhecimento passado de uma geração a outra, e nesse movimento, o aperfeiçoamento que o conhecimento vai tomando e as motivações que vai provocando. Nesse caso particular, existe o desejo desse adolescente em querer investir numa determinada profissão motivada pelos familiares. A linguagem, segundo Lévi-Strauss, “é uma máquina do tempo, que permite a re/encenação das práticas sociais através das gerações, ao mesmo tempo em que torna possível a diferenciação de passado, presente e futuro” (GIDDENS, 2002, p. 29).

O menino que está no ensino fundamental incompleto, quando questionado se gostaria de continuar estudando no futuro, numa universidade, por exemplo, e qual curso universitário gostaria de seguir, logo se manifestou:

Kauê: [...], um curso que eu ia fazer é engenheiro [...].

No que se tratou das questões de conhecimento, os catadores não se manifestaram.

10.2.2 A questão da exclusão social

Valdir: [...] mesmo o trabalho de vocês é voltado para o sustento familiar, dentro de uma camada social diferente. [...] como é que nós poderíamos definir, conceituar, dizer o que é exclusão social? O que é exclusão social? Dentro da nossa linguagem.

10.2.2.1 O torneiro mecânico

José: É o problema do Brasil.

José: Um dos problemas, né, a gente é excluído. Tu vê o esforço de cada um aí né, pra tentar fazer um negócio, e daqui a pouco vem a prefeitura, vem imposto, tudo quanto legaliza o negócio da gente, quando a gente não tem condições de pagar imposto. Precariedade que é as máquinas. Eles coletam sem nenhum carrinho de mão, pra bota a reciclagem deles dentro, imagina.

A manifestação de seu José é gritante ao declarar que a realidade brasileira, não somente local, mas nacional, é atingida pela exclusão social. O desejo de ter seu negócio é impossibilitado pela burocracia do poder público.

Outro elemento por ele explicitado é a solidariedade com seus companheiros que trabalham nas atividades informais. As precariedades enfrentadas por estarem trabalhando com máquinas obsoletas, que seria o caso dele próprio, as enormes dificuldades de transportar o material coletado, como é o caso dos catadores de lixo, são fatos concretos classificados por ele como exclusão social.

José: *Tu pega, tu vê um deputado roubando, e tu, essas pessoas o cara com uma máquinas velhas, coisaradas, fazendo milagre praticamente, e eles roubando fortunas.*

A política é associada rapidamente à corrupção, e essa, por sua vez, fortemente aos problemas de exclusão social. O desvio do dinheiro público destinado a projetos sociais e os orçamentos em vista de ajudar pequenos investidores é bem marcado pelo torneiro mecânico, que manifesta sua indignação ao defender a camada social periférica, a qual é obrigada a fazer “milagres” econômicos para poder sobreviver.

10.2.2.2 O catador de lixo

Luiz: *No nosso caso, nós não temos nem carrinho, é tudo no braço, tudo no braço, a nossa reciclagem [...]*

Luiz: *Nós não temos carrinho, é no braço.*

Os problemas com a saúde são os resultados que se apresentam na dor e no cansaço físico causados pela precariedade, como a falta de meios para transportar suas cargas, sendo os catadores atingidos pela insalubridade ocasionada pelo tempo (umidade, chuva, frio, calor) e pelo próprio material recolhido. Podemos notar que aqui a catadora não se manifestou verbalmente, no entanto seus gestos confirmavam o que seu “sócio” falava.

Em relação à exclusão social, a costureira ficou reservada, não se manifestando sobre a questão colocada.

10.2.3 A questão de gênero

Valdir: [...] vimos o vídeo, e vimos que temos um torneiro, temos uma costureira, e temos um casal, não é um casal, casal, mas é um casal de amigos, que trabalham juntos: um homem e uma mulher.

10.2.3.1 A costureira

Valdir: Dona Noedi, a senhora, aqui no bairro, a senhora já conheceu alguma torneira?

Noedi: Torneira! Torneira, torneira mecânica o senhor diz.

Valdir: Aqui no bairro.

Noedi: Não, não.

Valdir: Mas a senhora, senhora conheceu fora daqui, da Vila do Belo Horizonte, alguma torneira.

Noedi: Não, só dentro da firma onde eu trabalhava.

Valdir: Será que o torneiro mecânico é uma profissão exclusivamente só pra homem, ou pode ser pra mulher?

Noedi: Eu acho, [...] eu sou muito metida, eu gosto de trabalho pesado, vira concreto, bom minha casa fui eu que fiz, do início ao fim, a massa, tudo o que tinha que ser feito, então eu gosto de serviço pesado, eu acho, que não é só pra homem esse serviço, é pra mulher também, basta ela tem vontade.

Valdir: A senhora já teve alguma experiência na área da mecânica?

Noedi: É, eu trabalhei na furadeira, eu trabalhei no torno revolve, eu dei banho em pino, dei banho em eixo de carreta, [...]. Se eu tive já trabalhei na cromagem, se eu tivesse que fazer alguma coisa que precisasse, eu chego junto, não tem problema.

Valdir: Não tem problema.

Noedi: Se ainda for naquele mesmo esquema, que muda tudo, a tecnologia chega e tudo, mas eu sempre trabalhei nessas coisas, lá na mecânica curso, trabalhei lá 2 anos, eu era auxiliar geral, eu era pau pra toda obra como diz o ditado, isso aí.

Nessa construção social, formada por mulheres e homens, encontram-se pessoas do sexo feminino, no exercício de atividades masculinas e vice-versa. Entretanto, apesar dessa verbalização, o que aparece nos resultados é não apenas o nascimento de uma atividade informal, mas também a sua permanência, o que implica uma aceitação social. Mesmo se dona Noedi exprime certa atração por esse tipo de trabalho, não foi esse que foi possível ser desenvolvido na comunidade na condição de mulher.

Valdir: Dona Noedi, e a senhora sempre teve contato maior, dentro da profissão da senhora, do conhecimento que a senhora detém, com

mulheres ou já tem homem costureiros, claro pode ser alfaiate, mas costureiro na linguagem mais popular, a senhora conhece algum costureiro?

Noedi: *Não, nunca apareceu nenhum costureiro aqui, pelo menos não se identificaram como costureiros.*

Essa última questão colocada à dona Noedi, a respeito de gênero, o mecânico responde rapidamente:

José: *Eles têm vergonha!*

Nessa resposta do torneiro mecânico, poderíamos nos perguntar, será que é mais difícil para um homem assumir uma atividade feminina, em particular num contexto regional e cultural influenciado pelo machismo, como no Rio Grande do Sul, no dizer de muitos: *eu sou gaúcho tchê*. Na representação brasileira, a questão da homossexualidade atribuída a certa(s) região(s) poderia estar ligada a certas atitudes, posições etc, fazendo com que muitos renunciem a certas escolhas, com medo das exclusões sociais.

10.2.3.2 O torneiro mecânico e seu filho

Valdir: *Seu Camargo, o senhor como torneiro mecânico [...] já viu uma torneira, ou, voltando aqui pra dona Noedi, ou algum costureiro né, o senhor acha que tem profissões exclusivamente só de homem, só de mulher, ou dá pra juntar as coisas aí?*

José: *A profissão, cada um escolhe o que quer fazer, e mete a cara, não é costureira, é alfaiate que chamam, chamavam [...] [...]. Alfaiate é mais pra termo, assim. Ah, eu já tive minha mãe mesmo que já trabalhou em torno revolve também [...], essa firma botavam muito a mulherada nesse torno revolve, um torninho mais programado assim, né, fazer molinha. O torno revolve fazia [...], mulherada furadeira também, tem uma produção fura, também botava bastante mulher. [...].*

Valdir: *Qual seria a reação do senhor se chegasse ali na tua micro-empresa, ali chegasse uma mulher e pedisse emprego pro senhor? Fosse uma mulher, e o senhor teria trabalho!*

José: *Não, no torno [...], pega, dá uma pecinha, manda ela fazer, se fizer, medir, ta dentro do padrão o desenho que eu dei, não tem discriminação nenhuma, eu já mudei bastante isso aí, já fui muito machista, oh, [...], não faz isso que é pra menina, eu mesmo já mudei bastante nesse tipo de coisa, agora [...]. Eu já tenho vontade de ensina minha mulher trabalhar no torno, até nessa semana, [...], acho*

que vamos integrar nois tudo, aqui, até a pequeninha, e vamos trabalhar só nois na nossa metalúrgica [...]. Até a mulher!

Kauê: *[...] aí da exclusão social, isso dali, tem muita gente que tem preconceito contra o alfaiate, a torneira, né, esse tipo des/inclui, tem uns que são bem preconceituosos com isso né, mas a gente poderia, o mundo tá assim des/evoluindo por causa disso né, tudo mundo se acha o machão, machão, mais.*

10.2.3.3 O catador

Luiz: *Como tem a costureira que faz a roupa de mulher, tem o costureiro que faz a roupa de homem também [...].*

Luiz: *Tem costureiro [...].*

Valdir: *O seu Luiz tá lembrando que a governadora do Estado é uma mulher, hoje.*

Luiz: *É uma mulher.*

Valdir: *É a primeira mulher na história do RS.*

Luiz: *Antigamente prefeita mulher, não assumia prefeitura. Agora [...], senadora.*

Em relações às profissões que antigamente eram direcionadas para homens, ou somente para mulheres, nessa descrição o grupo colabora dizendo que é importante que se faça presente o homem e a mulher nas diferentes profissões e serviços prestados ou desenvolvidos na vida social.

O que se constatou, quanto aos catadores, por exemplo, as atividades desenvolvidas por seu Luiz e a dona Maria, a questão de gênero não é maior que a dificuldade que eles enfrentam. Já um costureiro poderia ter ou sofrer certo desconforto social no centro da Vila do Belo Horizonte. Chama atenção a remarca que seu Luiz faz quando diz que existe a costureira para mulheres e o alfaiate para homens. Novamente a catadora ficou em silêncio.

10.2.4 A matemática: ferramenta para a construção de conhecimentos alternativos

A partir das entrevistas vídeografadas, observou-se que o desenvolvimento de conhecimentos alternativos que implicam a matemática pode ser inibido ou encorajado pelo contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Assim, a situação de exclusão social induz nesses sujeitos a construção de conhecimentos alternativos de natureza também matemática,

entretanto esses conhecimentos são integrados em atividades práticas específicas que são ligadas a questões de gênero.

A análise dessas situações permitiu uma explicitação dos conceitos envolvidos e elementos ligados à identidade de gênero. Isso parece impedir ou favorecer o desenvolvimento de conceitos matemáticos específicos quando estes estão embutidos em determinada atividade.

O patrimônio cultural é perpassado por grupos diferenciados, por falas e ditos correspondentes ao seu meio. Esses grupos são portadores de uma linguagem própria e de entendimento, o qual vai também identificando seu contexto histórico. Nessa construção, se percebe quanto os conhecimentos matemáticos se tornam valiosos entre os sujeitos comuns desse meio estudado. A matemática que esse grupo humano expressa torna-se ferramenta indispensável em sua atual situação.

Assim nós observamos que a história da matemática não é uma história abstrata e linear, como por vezes imaginamos. Ao contrário, ela é uma história de necessidades e de preocupações de grupos sociais.

10.2.4.1 O torneiro mecânico e seu filho

A partir do filme, o torneiro mecânico, quando questionado se a matemática era importante no trabalho que desempenhava, explica que para realizar sua atividade ele precisa de muita matemática:

Valdir: *A matemática é importante dentro das nossas profissões?*

José: *Pra mim é fundamental.*

Valdir: *Fundamental, por que ela é fundamental, seu Camargo?*

José: *Ah, é o dia todo, número.*

Valdir: *Todo dia, número.*

José: *É paquímetro, é micrometro, soma e a nota, tem que cobra do cliente.*

Valdir: *Até pra cobrar do cliente tem que saber da matemática.*

José: *Tem que fazer um custo, eles geralmente já chegam, oh Camargo quanto vai custar aí, primeira coisa, tu tem que fazer um filme na tua cabeça, bom vou começar aqui, vou leva uma hora, uma hora de torno é tanto, bá, mas tem uma solda, a solda é tanto, aí começa, aí vem somando, no final chega uma soma, sempre pra cobra do cliente.*

Essa manifestação é sentida também pelo seu filho:

Kauê: [...] *É preciso toda hora, [...], como ele disse, o paquímetro, é o micrometro, é fundamental, matemática tem que sabe se não.*

Tanto o pai como o filho falam de instrumentos de precisão para seus trabalhos, como paquímetro e o micrometro. São instrumentos usados na área da mecânica para medidas exatas, que são exigidas na construção de determinadas peças. O uso, a manipulação desses instrumentos exige conhecimentos *a priori*.

O torneiro mecânico e seu filho como aprendiz da mecânica expressam em suas atividades conhecimentos matemáticos sofisticados e outros, que não são verbalizados, mas que Gérard Vergnaud caracterizaria ou nomearia de conceitos em ação.

10.2.4.2 A costureira

Esses conceitos em ação estão bem presentes no desenrolar da fita métrica de dona Noedi, quando se manifesta dizendo que:

Noedi: *Precisa, precisa da matemática. Também, não entendo muito, muito mas a minha fita métrica tem que ta sempre me acompanhando, marcar os números, tirando as medidas, vou somando, pra vê tudo tem matemática, se não é a fita métrica, aí eu não posso fazer a minha matemática nos meus tecidos né.*

10.2.4.3 O catador de lixo

O fato de coletar material nas ruas da vila, atividade vista como simples e modesta para os catadores, vem cercada de exigências, não os deixando alheios aos conhecimentos matemáticos, pois devem saber somar, calcular, ou seja, devem estar atentos às suas “cargas”.

Valdir: *Na reciclagem, mesmo na coleta, a matemática está presente?*

Luiz: *Ta.*

Valdir: *Tá presente.*

Luiz: *Precisa pra nossa, né fia, tudo.*

Valdir: [...] *no final do mês quantos quilos.*

Luiz: [...], *quanto de material é pesado, ela deixa uma cópia pra nós conferir, e a gente confere né fia.*

Ela é a pessoa intermediária que, juntamente com seu marido e filha, compram o material dos catadores. Aqui, percebemos o problema de verbalização que se repete e a importância que se tem *a priori* de conhecer o território de investigação.

De maneira geral podemos afirmar que a matemática permeia todas as atividades analisadas. De forma similar, as atividades comerciais exigem cálculos para prever os gastos e tirar o sustento da família. Assim noções de contabilidade e de balanço também aparecem nas atividades realizadas.

10.3 A DIMENSÃO SOCIAL COLETIVA E OS FENÔMENOS DE DOMINAÇÃO

Analisaremos algumas particularidades da entrevista coletiva, referente à interação acontecida entre o grupo e os fenômenos de dominação. Num plano geral da entrevista coletiva, observaram-se, a partir da comunicação não-verbal, comportamentos do tipo inclusão versus exclusão do grupo, postura física e outros que indicavam a necessidade, desde as entrevistas individuais, da consideração desse tipo de instrumento de coleta de dados e uma manipulação adequada para que dados fiáveis pudessem ser construídos. Dever-se-ia considerar elementos de surpresa, mesmo imprevistos, e criar um ambiente para que os sujeitos se sentissem bem para que as posturas de informantes legítimos viessem à tona. Da mesma forma, tomaram-se em consideração as dificuldades de verbalização, como analisa Acioly-Régner (2000), quando trabalhamos com grupos humanos específicos. Essas dificuldades podem proceder de diferentes razões e determinadas situações sociais.

A análise se voltou para a atenção do papel e a função da palavra quanto ao gênero, e a frequência de intervenção da fala dos homens e das mulheres quando entrevistados, respondendo às questões.

A tabela, a seguir, mostra as tomadas de cada sujeito:

TABELA 64: Frequência de intervenção dos sujeitos

Sujeitos	Sexo	Idade	Nível de instrução	Frequência de intervenção
Torneiro mecânico	Masculino	42	Ensino fundamental incompleto	22
Aprendiz de torneiro mecânico	Masculino	10	Ensino fundamental incompleto	13
Costureira	Feminino	61	Ensino fundamental incompleto	15
Catador de lixo	Masculino	58	Ensino fundamental incompleto	22
Catadora de lixo	Feminino	56	Analfabeta	1
				Total = 73
				Mulheres = 16
				Homens = 57

As manifestações constatadas entre os membros do grupo passam mesmo pela posição física, chegando a certo isolamento. Nós podemos analisar nas figuras abaixo que a catadora de lixo, por exemplo, fica “sozinha”, afastada do grupo.

**FIGURA 29:** Isolamento, postura e posições físicas

No que se refere à posição física masculina frente à disposição física feminina, percebe-se que a mulher está mais aberta a colher e escutar a palavra, e o sexo oposto, numa posição de concentrar o discurso.

O silêncio feminino que se manifestou na entrevista coletiva pode captar o que se passou em relação à catadora de lixo nas entrevistas individuais. Porém a busca de confirmação, ou mesmo de aprovação da fala masculina se repetia nas expressões: “né fia” ou “a senhora está de acordo”.

Esse quadro de participação reflete-se inevitavelmente na dimensão social, quando a marca social, (homem ou mulher), de cada sujeito passa pelas suas condições de vida e suas atividades desenvolvidas. Essa “marca social” é constatada dentro de realidades também classificadas como áreas de risco e violência, na qual a palavra que foi estabelecendo nosso contato mostrou esse confronto, em situações de exclusão social, do masculino e feminino que está bem presente.

TABELA 65: Características sociais dos sujeitos

Atividade	Marca social	Sujeitos
Costureira	Feminina	Mulher
Torneiro mecânico	Masculina	Homem
Catadores de lixo	Neutra	Mulher/ Homem

A tabela acima apresenta a característica dos sujeitos e, a partir dela, construímos nossa amostra, na qual são traçadas as marcas que vão se estabelecendo nas relações sociais. Essas marcas podem ser bem “escutadas” no cotidiano, como olha “o lixeiro”, que seria diferentemente expressado: “a é o médico, um militar”! Mas vimos que não ocasionava nenhum “mal-estar” quando a fala popular era relacionada a uma atividade considerada neutra. Ao contrário, e como manifestado nas próprias entrevistas, em meio à comunidade da Vila do Belo Horizonte, dizer: “olha lá o costureiro, ou veja a torneira mecânica”.

CONCLUSÃO

O caminho da pesquisa científica empreendida nos colocou face a diferentes etapas percorridas. Ao chegar a esse nível do trabalho já realizado, nós retomaremos essas diversas etapas, a temática e os nossos objetivos e principais resultados oriundos da confrontação com o nosso problema de pesquisa, centrado na questão do conhecimento que os seres humanos constroem em várias situações de vida e em contextos diversos, tais como na família, no trabalho, na escola, nas relações sociais etc. De certa maneira, poderíamos dizer que essa tese fornece também alguns elementos sobre a questão do desenvolvimento cognitivo de adultos, no sentido desenvolvido por Acioly-Régner (1995, p. 135) quando escreve:

consideramos que a experiência profissional não se reduz à simples aquisição de habilidades práticas, surgindo como uma construção que depende de processos internos do sujeito que se atualizam em contextos socioculturais, que impõem tanto limites quanto condições favoráveis ao desenvolvimento de conhecimentos.

Nesta pesquisa, esses seres humanos adultos são mais precisamente homens e mulheres que vivem na Vila do Belo Horizonte, território classificado socialmente como área periférica, submetidos a situações de exclusão social. Desta população, através de uma amostra construída de sujeitos com critérios explícitos, tentamos identificar os problemas encontrados por eles e compreender as estratégias que elaboram e desenvolvem para resolvê-los. Lembre-se que não nos limitamos apenas ao campo de problemas vinculados ao sustento familiar, mas também àqueles que diziam respeito a serviços prestados à comunidade. Consequentemente a essa escolha, foi necessário ficar atento ao movimento dos diferentes códigos, senhas, linguagens, que são específicos no campo empírico da investigação, numa perspectiva etnográfica.

Para reformular o assunto que nos dinamizou ao longo deste caminho, este foi o da *construção de conhecimentos em situações de exclusão social e questões de gênero*, que fundamentou a nossa temática de pesquisa. Para problematizar e depois tentar resolver a problemática, tivemos que nos confrontar com os objetivos seguintes:

- **Identificar e compreender as situações problemas nas quais os seres humanos vivem, em condições de exclusão social e cuja resolução implica a construção de conhecimentos alternativos;**
- **Analisar de forma mais específica, em atividades de trabalho desenvolvidas nesse contexto, o papel e a função da variável gênero no exercício dessas atividades;**
- **Identificar os conhecimentos matemáticos subjacentes e o nível conceitual dos sujeitos.**

Esses objetivos foram que nos guiaram na nossa pesquisa e reflexão e progressivamente nos quadros teóricos escolhidos e trazidos pela sociologia de Castel, Paugam, pela filosofia da educação de Freire, pela filosofia de Foucault, pela psicologia do desenvolvimento de Vergnaud, para citar os principais autores. Assim, nós conseguimos enunciar sinteticamente o nosso problema delimitado no quadro referencial pela questão central seguinte: *Como homens e mulheres constroem conhecimentos alternativos quando submetidos à exclusão social?*

A abordagem empírica desta questão nos conduziu para métodos de construção de dados, baseando-se no questionário, na entrevista audio-videografada individual e coletiva. Quanto aos métodos de tratamento, de análise de dados, usamos ferramentas estatísticas habituais, mas também a da Análise Estatística Implicativa, bem como ferramentas de análise de conteúdo, de análise de imagens, numa perspectiva tanto qualitativa quanto quantitativa. Este caminho metodológico percorrido constituiu uma ponte intermediária entre o quadro teórico e empírico, através dos diferentes instrumentos aplicados adequadamente a esse tipo de investigação, na área das Ciências da Educação. Mesmo se esse procedimento de pesquisa, implicando múltiplos quadros teóricos e instrumentos metodológicos diversos, possa comportar riscos, nessa pesquisa ele conduziu principalmente a uma riqueza na construção dos dados. Não cabe aqui voltar a essa discussão, já realizada anteriormente, entretanto retomaremos cada objetivo de forma geral para tecer comentários conclusivos sobre a problemática estudada. Para tal, alguns conceitos centrais serão discutidos para uma compreensão geral do estudo. Vale ressaltar que, em se tratando de uma tese em Ciências da

Educação, trabalhamos com conceitos de autores e obras bastante diferentes e com epistemologias variadas. Assim, esses conceitos foram utilizados, em todo o decorrer da tese, como conceitos instrumentos e não como conceitos objetos⁷⁷ Douady (1986). Nessa pesquisa, conceitos da área da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Estatística foram utilizados, mas sempre como instrumentos para a compreensão do nosso objeto de estudo. Isso pode ser a fragilidade, mas também a riqueza do estudo. Fragilidade, por não sermos especialistas dos vários domínios; a riqueza, pelo cruzamento de conceitos indispensáveis à compreensão do fenômeno de um ponto de vista mais amplo.

A apropriação de diferenciados pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos, que foram convocados e os dados construídos no campo empírico, nos proporcionaram vasto panorama de conhecimentos que permitiram investigar nossa problemática e atingir assim nossos objetivos. Eles serão retomados a seguir de forma sintética, ressaltando alguns resultados que nos parecem fundamentais.

1- Identificar e compreender as situações problemas nos quais os seres humanos vivem em condições de exclusão social e cuja resolução implica a construção de conhecimentos alternativos;

Após confrontar os diferentes conhecimentos, e seu processo de construção, podemos constatar a riqueza das atividades dos sujeitos implicados que vivem nos limites da sociedade, como escreve Paugam (2009), quando analisa as situações problemas em áreas urbanas. O desejo de ascensão destas camadas sociais está presente na busca da escolarização formal em nível superior.

Os catadores de lixo dizem que se tivessem tido a oportunidade de estudar, no passado, suas condições atuais seriam melhores. Essa revelação não esconde também o conhecer que se estabelece nas relações pessoais e interpessoais através da atividade por eles desenvolvida. Quando eles falam de ecologia, questionam as atitudes de muitos moradores, particularmente a falta de cuidado com o meio ambiente. Essa relação da comunidade humana com a natureza é causa de debate, conferências, estudos e pesquisas nos centros acadêmicos, organizações e instituições internacionais.

⁷⁷ Douady faz uma distinção entre *conceito instrumento* e *conceito objeto*. O primeiro seria um instrumento para a resolução de um problema de natureza prática, como, por exemplo, o caso da aritmética como um meio de resolver um problema de compra e venda. No segundo caso, a aritmética é para o matemático um conceito objeto, tratando-se assim de seu objeto de estudo.

Os conhecimentos extraídos das diferentes análises mostram que esses sujeitos, em atividades informais, integram elementos organizados pela teoria. Podemos identificar os conceitos em ação que podem servir de reflexão para a elaboração do processo de formação atual, já elaborada, em diferentes instituições sociais. Esse movimento, de reconhecimento, poderia provocar uma transformação em locais desfavorecidos socialmente, tornando esse sujeito ator social responsável e cada vez mais valorizado. Aqui poderíamos ousar dizer que esse conhecimento reconhecido poderia ser uma forma de lutar contra as incertezas que absorvem o trabalho, a proteção e o estatuto do indivíduo, dando melhores condições de saúde, de segurança, e de lazer (CASTEL, 2009).

2- Analisar de forma mais específica, em atividades de trabalho desenvolvidas nesse contexto, o papel e a função da variável gênero no exercício dessas atividades;

O estudo realizado também objetivou evidenciar o poder nas relações entre mulheres e homens que vivem em regiões classificadas como área de risco e de violência. No que se refere aos problemas de gênero, nas entrevistas realizadas, pode-se constatar que as mulheres ficaram silenciadas em relação às suas competências, pois, analisando a entrevista de autoconfrontação, elas tiveram pouca expressão nas apreciações sobre as questões que nortearam o debate sobre a temática estudada.

Gebara (2000, pp. 109-110) lembra que:

a noção de gênero é uma chave para compreender certos aspectos da relação humana, mas não é uma chave absoluta. Entretanto, há indiscutivelmente uma riqueza e certa especificidade de análise que provêm desta mediação. Gênero é uma categoria relacional. Ajuda, portanto, na análise de relações revelando o caráter dinâmico e plural das mesmas. Por isso, pode-se hoje falar de masculinidade e feminilidade segundo o modelo de homem e mulher dominante ou periférico existente num grupo social.

A complexidade vivida nessas relações, nas diferentes camadas sociais, faz concretamente o ser humano comparecer nessa diferença homem/mulher, Muraro e Boff (2002). Da mesma forma, as atividades emergentes na comunidade e a permanência delas parecem sofrer um forte impacto da variável gênero. Mesmo se, no discurso, os sujeitos não parecem se chocar com algumas atividades marcadas socialmente como masculinas serem exercidas por mulheres, no mesmo discurso aparece mais atividades supostas femininas

exercidas por homens. Note-se, por exemplo, que, quando atividades de costura foram evocadas, seriam homens fazendo roupas para homens, e seriam assim alfaiates e não costureiros. Salienta-se assim que os conhecimentos construídos não são neutros do ponto de vista social e mesmo em situações de exclusão social, estereótipos de gênero parecem marcar a emergência e a manutenção de alguns conhecimentos em função do gênero.

Podemos observar o quanto, nos diferentes territórios investigados, a cultura pode influenciar no conjunto das relações, ajudando tanto “libertar” ou “escravizar” as pessoas:

a cultura me educou de modo a tomar consciência de que há coisas que são da minha responsabilidade como mulher. Tudo o que se refere à vida do lar, à alimentação e o cuidado dos filhos e dos doentes, à produção da harmonia doméstica, é de minha responsabilidade. A cultura se ocupa em produzir em mim, por meio da culpabilidade, um mecanismo de controle de minha autonomia e de minha criatividade. E se eu não vivo de acordo com este ideal estabelecido, sou infeliz. A cultura me forma segundo um ideal de beleza, de bondade e de virtude. A obediência à cultura é apresentada como minha felicidade, mas quase sempre esta obediência não passa de um aspecto formal de felicidade ou, em outras palavras, ela não é minha felicidade. Obedecer me torna infeliz e desobedecer me torna culpável e culpada (GEBARA, 2000, p. 140).

Sem retomar as discussões já realizadas anteriormente, observamos apenas que a variável gênero não pode ser isolada e trabalhada independentemente de outros fatores do contexto social e dos sujeitos. O nível de escolarização e mesmo a cor da pele parecem compor com essa variável para uma maior ou menor explicitação dos conhecimentos produzidos. Falamos aqui a nível do *desempenho*, pois não conduzimos estratégias de coleta de dados que permitissem uma análise mais fina da *competência* de cada sujeito.

3- Identificar os conhecimentos matemáticos subjacentes e o nível conceitual dos sujeitos

A partir dos dados analisados, constatamos que as atividades trazem informações de conhecimentos implícitos dos sujeitos prototípicos, servindo ou sendo essas a sua “carta de apresentação”, a que nomeamos como “currículo informal”. Eles conhecem o que faz parte desse currículo, e aplicam esse conhecimento no trato de suas questões, seus problemas e suas atividades.

A matemática, e mais especificamente o domínio da medida, aparece em todas as atividades estudadas nessa pesquisa. Nesse sentido, Piaget, Inhelder e Szeniska (1973) afirmam que, do ponto de vista psicológico, o estudo do desenvolvimento da medida

apresenta o interesse excepcional de comportar um mecanismo operatório extremamente concreto cujas raízes podem ser vistas mesmo do ponto de vista perceptivo (estimação de grandezas a olho nu) e tão complexa que o desenvolvimento conceitual termina somente entre 8 e 11 anos (no caso de grandezas simples ou compostas). Nesse trabalho abordamos medidas de comprimento, de ângulo e de peso. Foi considerado ainda o preço que, embora não sendo uma medida física, se comporta quase da mesma forma, e que, segundo Vergnaud (1981a), podemos designar como quase medidas. Este domínio engloba principalmente as atividades dos catadores de lixo nas medidas referentes ao peso; o torneiro mecânico na medida de ângulos; a costureira na medida linear, de comprimento. Esses domínios dependem de vários campos conceituais, como da geometria (ângulos, figuras), do número, o sistema de cálculo, operações matemáticas, lógica. Esses são conhecimentos científicos, que são aplicados, como estamos vendo, em ambientes não-formais, que podem ser reconhecidos pelas organizações e instituições sociais formais, como maneira de valorizar as diferentes experiências vivenciadas. Esse procedimento ajuda no processo de auto-estima, no desenvolvimento e melhoramento de suas atividades e da própria reinserção, sem contabilizar os efeitos que provocaria a nível comunitário.

Algumas considerações e sugestões

Considerando a relevância das questões aqui apresentadas para o reconhecimento de outras competências materializadas nas atividades informais, sugerimos que sejam ampliadas as pesquisas em relação à construção de conhecimentos em situação de exclusão social, considerando que, ao analisarmos de forma superficial uma atividade como a dos catadores de lixo, nós não nos damos conta que essa atividade implica mobilização de conhecimentos implícitos que são gerados pela experiência. Esses, por vezes, não são válidos socialmente e os próprios sujeitos implicados não se dão conta de que estes são utilizados e necessários no cotidiano de suas vidas. Essas pesquisas devem estudar mais as atividades periféricas, em vista da sua valorização, as quais se tornam suporte da identidade social do sujeito. Também, sugerimos que sejam elaboradas mais estratégias de reinserção da mulher no mundo do trabalho formal, não-formal ou informal, visando diminuir o processo de discriminação estabelecido historicamente.

Mott (1991, p. 81) lembra que:

a recuperação da história da participação política das mulheres não é um exercício cujo objetivo seja, apenas, o de documentar ou de comprovar uma participação feminina, isolada, separada dos homens, ou o de cultuar alguma heroína até então desconhecida. É, antes, o de fazer entender a participação de homens e mulheres num processo comum.

Que se objetive ampliar as oportunidades de igualdade na esfera social, para que elas não sejam apenas mães que devem cumprir com seus afazeres domésticos, mas sejam mulheres com o domínio de uma atividade e podendo exercê-la no mesmo nível de igualdade que os homens. O trabalho científico realizado nos compromete e nos motiva a prosseguir investindo nesse tipo de pesquisa num quadro acadêmico.

REFERÊNCIAS

ABDI, H. *Introduction au traitement statistique des données expérimentales*. Grenoble: PUG, 1987.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M. *La juste mesure: une étude des compétences mathématiques des travailleurs de la canne à sucre du Nordeste du Brésil dans le domaine de la mesure*. Thèse (Doctorat en Psychologie) 1994. Université René Descartes Paris V, Paris, 1994.

_____. A Justa Medida: um estudo sobre competências matemáticas de trabalhadores da cana de açúcar no domínio da medida. In: SCHLIEMANN, A. D. et al. *Estudos em Educação Matemática*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

_____. Milieu scolaires et questions de genre: éléments de réflexion pour la pratique d'enseignement. In: ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FILIOD, J. P.; MORIN, C. *Cahiers pédagogiques: coéducation*. Lisbonne: CIDM, 2000.

_____. Compétences mathématiques et identité sexuelle: exemples de situations scolaires et extra scolaires de représentations des mathématiques. In: HOUEL; MOSCONI (Org.). *Bulletin de L'ANEF* (Association Nationale des Etudes Féministes), numéro spécial pp. 27-50. ISSN:1163-1422, 2002. Disponível em: <<http://www.anef.org/publications>>. Acesso em 12 jan. 2009.

_____. *Apprentissages informels: de la recherche à l'apprentissage scolaire*. Rapport d'études sur la thématique Apprentissages informels PIREF (Programme Incitatif à la Recherche en éducation et Formation) – Ministère de la Recherche, 2004.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; RÉGNIER, J. C. *Culture scolaire versus culture extra-scolaire: interculturalité et questions épistémologiques, méthodologiques et pédagogiques*. Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v.10, n.2, pp. 367-385, 2008.

ALMOULOU, S. *L'ordinateur: outil d'aide à l'apprentissage et de traitement d'analyse de données didactiques*. Thèse de l'Université de Rennes, 1992.

BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BLANCHET, A. ; GOTMAN, A. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Saint Germain du Puy: Nathan, 2001.

BOMBASSARO, L. C. *As fronteiras da epistemologia*. Como se produz o conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

COMÉNIUS, J. A. *La grande didactique: ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Tradução Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert. Paris: Éd. Klincksieck, 1992.

BOUCHARD, P. ; ST-AMANT, J.C. ; GAGNON, C. Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, v.25, n.2, pp. 73-87, 2000.

BRUNER, J. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel, 1991.

_____. *Culture et modes de pensée*. Paris: Retz, 2000.

CASTEL, R. *L'insécurité sociale*. Qu'est-ce qu'être protégé? France: Seuil, 2003.

_____. *Les métamorphoses de la question sociale*. Une chronique du salariat. France: Gallimard, 2007.

_____. *La montée des incertitudes*. Travail, protections, statut de l'individu. Paris: Seuil, 2009.

CHANGEUX, J.P. ; CONNES, A. *Matière à Pensée*. Paris: Editions Odile Jacob, 1989.

CHARLOT, B. *Les sciences de l'éducation*. Un enjeu, un défi. Paris: EST, 1995.

CLAVEL, G. *La société d'exclusion*. Comprendre pour en sortir. Paris: L'Harmattan, 1998.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 2000.

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Exigências evangélicas e éticas de superação da miséria e da fome. *Documento 69*. São Paulo: Paulinas, 2002.

COMBLIN, J. O projeto de Aparecida. *Revista Pastoral*, Janeiro, ano 49, n.258, fev. 2008.

CONCILE OECUMENIQUE VATICAIN II. Constitutions – *Décrets* – *Déclarations* – *Message* – Textes Français et latin tables Biblique et analytique et index des sources, Paris: Centurion, 1967.

COUTURIER, R. CHIC: utilisation et fonctionnalités. In: *ASI'4, 4e Rencontres Analyse Statistique Implicative*, pp. 41-50, 2007.

D'AMBROSIO, U. - *Etnomatemática - O fazer matemático uma perspectiva histórica*. Disponível em: <<http://vello.sites.uol.com.br/vitoria.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

DAJEZ, F. *Les origines de l'école maternelle*. Paris: PUF, 1994.

DAMON, J. *L'Exclusion*. Paris: PUF, 2008.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. *Charme da exclusão social*. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2002.

DENIS, M. *Comenius*. Paris: PUF, 1994.

DI LORENZO, S. *La femme et son ombre*, Paris: Albin Michel, 1989/1997.

DOMITE, M. C. S.; MENDONÇA, M. C. D. Ubiratan D'Ambrosio e a Etnomatemática. In: VALENTE; Wagner Rodrigues (Org.). Ubiratan D'Ambrosio (conversas - memórias - vida acadêmica - orientandos - educação matemática - etnomatemática - história da matemática - inventário - sumário do arquivo pessoal). 1. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

DOUADY, R. Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v.7, n.2, pp. 5-31, 1986.

DUCHESNE, S.; HAEGEL, F. *L'entretien collectif*. Barcelone: Armand Colin, 2008.

DUPON, B. *Filles ou garçon: la même éducation?* Paris: Unesco, 1980.

DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 2006.

DURU-BELLAT, M. *L'école des filles*. Quelles formations pour quels rôles sociaux? Paris: l'Harmattan, 1990.

_____. Une éducation non-sexiste, une gageure. Filles et femmes à l'école, *Les Cahiers Pédagogiques*, n.372, 1999.

EGGERT, E. Como é a relação de gênero (homem e mulher) entre os jovens? Entrevista ao *Mundo Jovem Revista*, São Paulo, Edição 354, mar. 2005.

FISCHER, M. C. B.; BAQUERO, R.V. A. Educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v.8, n.15, pp. 247-263, 2004.

FLATO, M. *Le Pouvoir des Mathématiques*, Paris: Hachette, 1990.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, R. L. MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GEBARA, I. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEERTZ, C. *The Intrepretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

_____. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Tradução Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1990.

_____. *Modernidade e identidade*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAS, R. L'analyses des donnés: une méthodologie de traitement de questions de didactique. *Recherches en Didactiques Mathématiques*, v.12-1, 1992.

_____; RÉGNIER, J-C. ; GUILLET, F. (Eds). *Analyse statistique implicative*. Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités. Toulouse: Cépaduès – Éditions, 2009.

GREENFIELD, P.; LAVE, J. Cognitive aspects of informal education. In: WAGNER, D.; STEVENSON, H. *Cultural perspectives on Child Development*. San Francisco: Freeman, 1982.

HALL, S. *A identidade de cultura na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. RJ: DP&A, 2005.

HERITIER, F. *Masculin/Féminin*. La pensée de la différence. Paris: Odile Jacob, 1996.

HURTIG, M-C., PICHEVIN, M-F. *La différence des sexes, questions de psychologie*. Paris: Tierce, 1986.

IFRAH, G. *Les Chiffres ou l'histoire d'une grande invention*. Paris: Editions R. Laffont, 1985.

KAES, R. *L'appareil psychique groupal*. Construtions du groupe. Paris: Dunod, 1976.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KERLAN, A. *Quelle école voulons-nous?* Issy-les-Moulineaux: ESF, 2001.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, J.C. (Org.). *Etnomatemática*. Currículos e formação de professores. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.15, pp. 159-176, 2000.

LAFORTUNE, L.(Dir.) *Femmes et mathématique*. Montréal: Éditions du Remue Ménage, 1986.

LAFORTUNE, L.; Kayler, H. *Les femmes font des mathématiques*. Montréal: Éditions du Remue-Ménage, 1992.

LAPLANTINE, F. *La description ethnographique*. Paris: Nathan, 2000.

_____. *Le sujet: essai d'anthropologie politique*. Paris: Téraèdre, 2007.

LE MANER-IDRISSI, G. Catégorisation et genre à 24 mois. Janvier - Barcenilla *Psychologie française*, n.45, pp. 115-164, 2000.

LENOIR, R. *Les exclus*. Un français sur dix. Paris: Seuil, 1989.

LLOYD, B. *Différences entre sexes in Moscovici, S. Psychologie Sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan, 1994.

LOPES, A. R. C., *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOWY, I. *L'emprise du genre*. Masculinité, féminité, inégalité. France: La Dispute, 2005.

LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo*. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, J. S. *Aparição do demônio na fábrica: origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário*. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2008.

MAYER, S. *Filosofia com os jovens*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, v.1, n.3, pp. 59-71, 1995.

_____; SPINILLO, A. G. (Org.) *Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer*. Paris: EST, 1997.

MORIN, C. *Mixité et performances scolaires*, Cahiers internationaux de psychologie sociale 36: 4 De Boeck Université, 1997.

MORINIAUX, V. (Org.). Questions de géographie. *Les Risques*. Nantes: Editions du Temps, 2003.

MOSCONI, N. *Femmes et savoir, La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 1994.

_____. La représentation des métiers chez les adolescent-e-s scolarisé-e-s au collège et au lycée, avec Biljana Stevanovic, *Travail et Emploi*, n.109, janvier-mars, pp. 69-80, 2007.

MOTT, M.L.B. *A mulher na luta contra a escravidão*. São Paulo: Contexto, 1991.

MURARO, R. M.; BOFF, L. *Feminino e masculino*. Uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2002.

NIMIER, J. *Les maths, le français, les langues ... A quoi ça me sert ?* (l'enseignant et la représentation de sa discipline), Paris : Cedic / Nathan. 1995.

NUMA-BOCAGE, L. L'analyse de pratiques: Le cas de la formation initiale de professeurs des écoles. *Cahiers du CUEEP*, n. Juin, Institut de l'université de Lille1. 2005.

_____. Développement de compétences et analyse en groupe de situations d'apprentissage vécues par les maîtres en formation initiale. In: KALUBI, J.C. (Ed.) *Communautés d'apprentissages et interventions éducatives*, Québec, v.14, Revue Éducation en débats, Analyse comparée, 2006.

PAIN, J. *Écoles: Violence ou Pédagogie?* Vigneux: Ed. Matrice, 1992.

PARDO ROMERO, E. *Matemáticas y genero*. In: TRIGUEROS, A. M. T.; COLEMARES, G. C. *Tras la imagen de mujer - Guia para enseñar a coeducar*. Palencia: Graficas Iglesia, 1992.

PARKE, R.D.; O'LEARY, S. E. Family Interaction. In: RIEGEL; MEACHAN (Dir.). *The Newborn Period: some findings, some observations and some unresolved issue. The developing individual in a changing world 2 - Social and environmental issues*. The Hague, Pays-Bas: Mouton, 1976.

PAUGAM, S. *L'exclusion l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2006.

_____. *La disqualification sociale*. Préface à la nouvelle édition: La disqualification sociale vingt ans après. Paris: PUF, 2009.

PERESSON, M. L. Pedagogias e culturas. In: SCARLATELLI, C. C. S.; STRECK, D. R.; FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, p.57-107. 2006.

PIAGET, J.; INHELDER, B.; SZEMISKA, A. *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris: PUF 1948, 1973.

POIZAT, D. *Secteurs informel, non formel et formel de l'éducation*. In: ACIOLY-REGNIER, N.M. *Apprentissages informels: de la recherche à l'apprentissage scolaire*. Rapport d'études sur la thématique Apprentissages informels PIREF (Programme Incitatif à la Recherche en éducation et Formation); Ministère de la Recherche, 2004.

PRETTO, V. Construção de conhecimentos matemáticos em situação de exclusão social e questões de gênero. In: 2º SIPEMAT, 2008. Recife. *Anais eletrônicos 2º SIPEMAT*. Recife: UFRPE, 2008. ISBN: 978-85-87459-81-7. Disponível em: <<http://www.ded.ufrpe.br/sipemat>>.

_____. *Identité masculine et mathématiques*. Le rôle de variables contextuelles dans les représentations et les attitudes à l'égard des mathématiques. Dissertação (DEA – Diploma de Estudos Aprofundados), 2003, 118 f. Université Lyon 2. Lyon. França, 2003.

_____; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Gênero e construção de conhecimentos em situação de exclusão social. In: XII Congresso da ARIC: Association pour la Recherche Interculturelle, 2009, Florianópolis. *Anais eletrônicos XII Congresso da ARIC: Association pour la Recherche Interculturelle*. Florianópolis: UFSC, 2009. ISBN: 978-85-87103-36-9. Disponível em: <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

_____; RÉGNIER, J. C. *Identidade masculina e matemática*. Recife, 2004. Trabalho Apresentado no Seminário de Didática da matemática. UFPE-Recife dez. 2004.

REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF, 1992.

RÉGNIER, J-C. *Méthodes quantitatives et statistique*. Notions, méthodes et formules de base. Ouvrage polycopié. Lyon: ISPEF Université Lyon2, 2000.

ROSCH, E. H. Natural Categories. *Cognitive psychology*. v. 4 (3), may, pp. 328-350, 1973.

_____. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of experimental psychology*, 104, pp. 192-233, 1975.

ROUYER, V.; MIEYAA, Y. Socialisation de genre au sein de la famille, à l'école, au travail, pp. 127-128. *Congrès de la SFP - Psychologie et enjeux de société*. Toulouse, 2009. Disponível em: <<http://congres-sfp2009.psylone.com/page4b.php>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, J. A. M. *Educação matemática & exclusão social*. Brasília: Plano, 2002.

SILVA, T. D. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SINGLY, F. *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan, 1997.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A.M.; RODRIGUES, D. *Os lugares da exclusão social*. Um dispositivo e diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, D. R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Rousseau & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOUATI, A. *FemmesHommes*. L'invention des possibles. Paris: PUF, 2005.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Rev. Bras. Educ.*, n.23, pp. 5-15. ISSN 1413-2478. doi:10.1590/S1413-24782003000200002, 2003.

VERBUNT, G. *La société interculturelle: vivre la diversité humaine*. Paris: Seul, 2001.

VERGNAUD, G. *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berne: Peter Lang, 1981.

_____. Morphismes fondamentaux dans le processus de conceptualisation – In: VERGNAUD, G. (Ed.). *Les sciences cognitives en débat*. Paris: Éditions du CNRS, 1991.

VEYRET-MEKDJIAN, Y. *Géographie des risques naturels*. Bimestriel, n. 8023, oct. 2001. Le dossier. Documentation photographique. La documentation Française.

_____. *Les Risques*. Paris: Sedes, 2005.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. United Nations. Regional Centre for Demographic Training and Research in Latin America, Santiago de Chile: Paz e Terra, 1969.

WINNYKAMEN, F. A propos de l'influence du sexe à l'école - Les nouvelles interrogations des psychologues. In: COSLIN, P.G.; LEBOVICI, S.; STORK, H. E. *Garçons et filles, hommes et femmes*. Paris: PUF, 1997.

ZAZZO, B. *Féminin masculin à l'école et ailleurs*. Paris: PUF, 1993.

ZORZI, I. *Segundo loteamento popular abriga mais de 60 famílias*. Publicação local, Caxias do Sul, 20 mar. 1985.

ANEXOS